

Oppimisympäristönä potentiaalinen tila

—

Fiktiossa toimiminen draamaoppitunneilla

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajankoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2017
Jasmine Gustafsson

Ohjaajat: Heikki Ruismäki
Tapio Toivanen

Hanke: Haasteena tyhjä tila



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Osasto - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Jasmine Gustafsson			
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisympäristönä potentiaalinen tila – Fiktiossa toimiminen draamaoppitunneilla			
Title Potential space as a learning environment – Working in fiction on drama lessons			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki ja Tapio Toivanen		Aika - Datum - Month and year 4.12.2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 sivua
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Draamakasvatuksen teoriataustaan pohjautuen voidaan sanoa, että draamassa oppiminen tapahtuu kuvitteellisessa todellisuudessa toimittaessa. Draamaopetus hyödyntää myös lasten luontaista taipumusta leikkiin ja kuvitteluun, joten leikin ja fiktion määrittely suhteessa kuvitteellisessa todellisuudessa toimimiseen on tärkeää. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää ja testata <i>Fiktiossa toimimisen mittaria</i>, jonka avulla voidaan tarkastella draamaoppituntien sisältämää fiktiossa toimimista eri näkökulmista; fiktiivisessä todellisuudessa ja fiktiivisissä rooleissa toimimista, fiktiossa toimimisen suunnittelua, fiktiota luovia keinoja, fiktion ja todellisuuden rajan selkeyttä sekä oppilaiden sitoutumista fiktiossa toimimiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan myös tutkimusaineistona toimivien kahdeksan 1.-3. luokkalaisten kanssa toteutetun draamaoppitunnin fiktiossa toimimisen tasoa käyttäen tutkimuksessa kehitettyä kehitettyä <i>Fiktiossa toimimisen mittaria</i>.</p> <p>Menetelmät. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa käytettiin myös The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) luokahuonevuorovaikutuksen laatua analysoivaan havainnointityökaluun pohjautuvaa tutkijan kehittämää <i>Fiktiossa toimimisen mittarin</i> numeerista analyysiä. Tutkimusaineistona käytettyjä kahdeksaa videoitua draamaoppituntia analysoitiin sekä sanallisesti, että luokiteltiin fiktiossa toimimisen osa-alueilla numeerisin arvoihin. Tutkimustulosten luotettavuutta lisäsi muun muassa analyysin tekeminen yhteistyössä analyysiparin kanssa.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimusta varten kehitetty <i>Fiktiossa toimimisen mittari</i> soveltui hyvin tutkimusaineiston draamaoppituntien kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen eri osa-alueiden analysoimiseen. Kaikki analysoidut draamaoppitunnit sisälsivät fiktiossa toimimista joko kohtalaisesti (4-5) tai paljon (6-7). Korkeiden arvojen perusteella voitiin olettaa, että draamakasvatukseen erikoistuneet opettajat osasivat hyödyntää fiktiossa toimimista draamaoppitunneillaan. Oppilaiden positiivinen ja korkealla intensiteetillä kuvitteellisessa todellisuudessa toimiminen tukivat oletusta. Tutkimustuloksena syntyi myös draamaopetuksen suunnittelun tueksi tarkoitettu <i>Suunnittelumalli fiktiossa toimimisen tason nostamiseksi draamaoppitunneilla</i>.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Fiktio, leikki, rooli, potentiaalinen tila, esteettinen kahdentuminen, draamakasvatus, CLASS			
Keywords Fiction, play, role, potential space, aesthetic doubling, drama education, CLASS			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Osasto - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Jasmine Gustafsson			
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisympäristönä potentiaalinen tila – Fiktiossa toimiminen draamaoppitunneilla			
Title Potential space as a learning environment – Working in fiction on drama lessons			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki & Tapio Toivanen		Aika - Datum - Month and year 4.12.2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> Based on the theory behind drama education, the learning potential of drama resides in working in fictional environments. The natural tendency of children to play and imagine is at the center of drama education, so the defining of play and fiction in relation to working in fictional environments were crucial. The aim of the study is to develop and test the <i>Fictional Work Meter</i>, which can be used to examine the different aspects of working in fiction on drama lessons; fictitious realities and fictional roles, planning fiction, ways of creating fictional environments, the clarity between fiction and reality, and the pupils' commitment to working in fiction. The study also examines the level of fictional work on eight 1-3 grade drama lessons using the <i>Fictional Work Meter</i>.</p> <p><i>Methods.</i> This study is a qualitative case study using the numerical analysis of the <i>Fictional Work Meter</i> that is based on the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) classroom observation tool. The eight filmed drama lessons used in the research were analyzed both verbally and in numerical values in the different categories of fictional work. The reliability of the research results was enhanced by making the analysis in co-operation with another analyst.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The <i>Fictional Work Meter</i> developed for this study was well suited for analyzing the various aspects of working in fiction on drama lessons in the research material. All the analyzed drama lessons contained either moderate (4-5) or high (6-7) levels of working in fiction. Based on the high values, it could be assumed that teachers specialized in drama teaching were able to use fictional work on their drama lessons. The positive attitude and high intensity of the students towards working in fictitious reality supported the assumption. A result of this study was also the creation of a design template to raise the level of working in fiction on drama lessons.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Fiktio, leikki, rooli, potentiaalinen tila, esteettinen kahdentuminen, draamakasvatus, CLASS			
Keywords Fiction, play, role, potential space, aesthetic doubling, drama education, CLASS			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	4
2.1	Draama ja draamakasvatus.....	4
2.1.1	<i>Draama koulukasvatuksessa.....</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Draamatyötavat fiktiossa toimimisen näkökulmasta</i>	<i>8</i>
2.1.3	<i>Draamaopettajuus ja ”opettaja roolissa”</i>	<i>10</i>
2.1.4	<i>Ryhmäluovuus ja ryhmässä toimiminen draamaoppitunneilla</i>	<i>12</i>
2.2	Draamallinen ja eepinen dramaturgia draamakasvatuksessa	13
2.3	Prosessidraama osallistavan teatterin muotona	15
2.4	Leikin määrittelyä	17
2.4.1	<i>Lapsen mielikuvitusleikki.....</i>	<i>18</i>
2.4.2	<i>Leikki itseisarvoisena ja välineellisenä opetuksen kontekstissa</i>	<i>20</i>
2.4.3	<i>Leikki draamakasvatuksen kontekstissa.....</i>	<i>21</i>
2.4.4	<i>Vakava leikillisyyys</i>	<i>23</i>
2.5	Rooli osana draamatoimintaa	25
2.5.1	<i>Roolissa toimimisen ja näyttelemisen ero.....</i>	<i>28</i>
2.6	Draaman skenografiset elementit	29
2.7	Fiktiossa toimimisen merkitys draamaoppitunneilla.....	31
2.7.1	<i>Esteettinen kahdentuminen ja potentiaalinen tila.....</i>	<i>32</i>
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
4.1	Laadullinen tapaustutkimus	37
4.2	Videohavainnointi	38
4.3	Sisällönanalyysi	39
4.4	Aineiston hankinta	40
4.5	DramaCLASS	41
4.6	Fiktiossa toimimisen tason kuvaukset mittarilla	45

4.6.1	<i>Matala fiktiossa toimimisen taso (1, 2)</i>	45
4.6.2	<i>Fiktiossa toimimisen keskitaso (3, 4, 5)</i>	46
4.6.3	<i>Korkea fiktiossa toimimisen taso (6, 7)</i>	47
5	LUOTETTAVUUS	49
5.1	Tutkimuksen eettisyys	50
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	52
6.1	Draamaoppituntien kuvaukset ja CLASS-arvot	52
6.1.1	<i>Opettaja A, oppitunnit 1 ja 2</i>	54
6.1.2	<i>Opettaja B, oppitunnit 1 ja 2</i>	58
6.1.3	<i>Opettaja C, oppitunnit 1 ja 2</i>	62
6.1.4	<i>Opettaja D, oppitunnit 1 ja 2</i>	67
6.2	Mittarin osa-alueiden keskiarvot oppitunneilla	71
6.2.1	<i>Opettaja A, oppitunnit 1 ja 2</i>	71
6.2.2	<i>Opettaja B, oppitunnit 1 ja 2</i>	73
6.2.3	<i>Opettaja C, oppitunnit 1 ja 2</i>	74
6.2.4	<i>Opettaja D, oppitunnit 1 ja 2</i>	75
6.3	Tutkimustulosten yhteenvetoa	77
6.3.1	<i>Mittarin soveltuvuus fiktiossa toimimisen tason arviointiin</i>	77
6.3.2	<i>Draamatuntien fiktiossa toimimisen tason keskiarvot</i>	78
6.3.3	<i>Fiktiossa toimimisen merkitys analysoiduilla oppitunneilla</i>	80
7	KEINOJA NOSTAA FIKTIOSSA TOIMIMISEN TASOA DRAAMAOPPITUNNEILLA	81
8	POHDINTA	85
8.1	Jatkotutkimuksen aiheita	87
	LÄHTEET	88

TAULUKOT

<i>Taulukko 1 Fiktiossa toimimisen tason mittari.</i>	44
<i>Taulukko 2 Opettaja A:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	54
<i>Taulukko 3. Opettaja A:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	56
<i>Taulukko 4. Opettaja B:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	59
<i>Taulukko 5. Opettaja B:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	61
<i>Taulukko 6. Opettaja C:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	63
<i>Taulukko 7. Opettaja C:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	65
<i>Taulukko 8. Opettaja D:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	67
<i>Taulukko 9. Opettaja D:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.</i>	69
<i>Taulukko 10. Opettaja A:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	71
<i>Taulukko 11. Opettaja A:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	72
<i>Taulukko 12. Opettaja B:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	73
<i>Taulukko 13. Opettaja B:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	73
<i>Taulukko 14. Opettaja C:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	74
<i>Taulukko 15. Opettaja C:n 2 oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	75
<i>Taulukko 16. Opettaja D:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	75
<i>Taulukko 17. Opettaja D:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.</i>	76
<i>Taulukko 18. Oppituntien saamat keskiarvot fiktiossa toimimisesta.</i>	79
<i>Taulukko 19. Suunnittelumalli fiktiossa toimimisen tason nostamiseksi draamaoppitunneilla.</i>	81

KUVIOT

Kuva 1. <i>DramaCLASS-mittarin osa-alueet (Toivanen, 2014, 2015, 2016: Pianta ym. 2008; Salomaa 2014).</i>	42
Kuva 2 <i>Analysoitujen draamaoppituntien työvaiheiden keskiarvot.</i>	53
Kuva 3. <i>Opettaja A:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.</i>	54
Kuva 4. <i>Opettaja B:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.</i>	58
Kuva 5. <i>Opettaja C:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.</i>	62
Kuva 6. <i>Opettaja D:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.</i>	67

1 Johdanto

”Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi.”

(POPS 2014, 30.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa draama mainitaan työtapana, keinona kehittää itseilmaisua ja vuorovaikutustaitoja. Se mainitaan sekä äidinkielen että vieraiden kielten oppimisen, uskonnon, elämäntietämisen, käsityön, historian, yhteiskuntaopin, ympäristöopin, musiikin ja liikunnan yhteydessä. Draamatoiminnan tavoitteena on kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden korostaminen, sekä keskustelutaitojen kehittyminen. (POPS 2014.) Draamatoiminta saa uudessa opetussuunnitelmassa siis aiempaa enemmän painoarvoa, ja sen potentiaali kaikkea koulun toimintaa läpileikkaavana on korostunut. On silti pohtimisen arvoista, nähdäänkö draama merkityksellisenä osana lasten kasvua koulun arjessa, ja osataanko sitä hyödyntää opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden saavuttamiseen. Draaman merkitys on kirkastunut minulle opintojeni aikana, ja uuden tutkimuksen toivon auttavan tässä prosessissa myös muita kasvatusalan ammattilaisia.

Pro gradu -tutkielmani on nähdäkseni kiteytys siitä, mitä luokanopettajan opinnot ovat minulle vuosien varrella antaneet. Kiinnostukseni draamakasvatusta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan heräsi draamakasvatuksen sivuaineopintojen myötä. Aikaisemmissa tutkielmissani olin käsitellyt leikkiä ja mielikuvitusta ja niiden merkitystä koulussa, ja kun tilaisuus fiktiossa toimimisen tarkasteluun tarjoutui, näin sen loistavaksi mahdollisuudeksi yhdistää merkittävimmät kiinnostuksen kohteeni koko opintojeni ajalta. Draama, leikki ja kuvittelu luovat oman opettajuuteni ytimen, sillä uskon, että niiden kautta kehittyvät niin itsetunto, vuorovaikutustaidot kuin motivaatio ja kyky uuden oppimiseen. Koulu saatetaan mieltää paikaksi, jossa tehtäväkirjaa täytetään ja Euroopan jokia ja sijamuotoja opetellaan ulkoa, eikä mielikuvitukselle ole siellä tilaa. Näen kuitenkin

draaman fiktiiviset maailmat vähintään yhtä merkityksellisinä, joskus jopa merkityksellisempinä, oppimisen tiloina kuin luokkahuoneen.

Fiktio on filosofisena ilmiönä siitä erityinen, että vaikka sillä tarkoitetaan jotakin keksittyä, jotakin jota ei ole olemassa, on se kuitenkin jatkuvasti läsnä todellisessa maailmassa. Tilanteesta riippuen se voi sisältää enemmän tai vähemmän elementtejä, jotka ovat myös oikeasti olemassa, mutta usein, tai jopa aina, sen avulla kuvataan kuitenkin jonkinlaista ilmiötä, joka on myös todellinen. Esimerkiksi Sherlock Holmes -tarinoiden Lontoo viittaa oikeasti olemassa olevaan kaupunkiin, mutta kertomuksissa kuvailtu kaupunki ”Lontoo” on kirjailijan mielikuvituksen tuotetta. (Nyberg, 2015.) Toisaalta, ilmiön käsitteleminen fiktion avulla saattaa jopa antaa mahdollisuuden päästä sitä lähemmäksi. Tietoisuus siitä, että jokin ”ei ole totta”, antaa tarpeeksi etäisyyttä käsillä olevan ilmiön objektiiviseen tarkasteluun. Fiktion suojasta pääsee käsittelemään todellisia tunteita ilman, että ne koskettavat liian henkilökohtaisesti tai liian syvästi (Oatley, 1999, 112; Toivanen, 2010, 48).

Draamaopetuksessa ilmiöiden kokeminen ja käsittely fiktion kautta on opetusta oleellisesti määrittelevä piirre, sillä fiktiossa toimiminen synnyttää potentiaalisen tilan, jossa fiktion ja draaman kautta oppiminen voi tapahtua (esim. Toivanen, 2012). Tilanteet, joissa toimitaan roolissa tai muutoin kuvitteellisessa todellisuudessa, ovat työskentelyssä yleisiä. Tämän erityispiirteen ansiosta draamakasvatus avaakin kokonaan omanlaisensa mahdollisuuksien kentän käsitellä poikkeuksellisen hankalia tai kipeitä asioita, kuten esimerkiksi kiusaamista, syrjäytymistä tai kuolemaa. Erilaiset osallistavan draaman keinot hyödyntävät oppilaiden omia ilmiöön liittyviä tunteita ja kokemuksia, mutta etäännyttävät niistä riittävästi, jotta niiden käsittelystä ei tule liian raskasta tai ahdistavaa.

Tutkimukseni käsittelee fiktiossa toimimista draamaoppitunneilla. Fiktiossa toimimiseksi voidaan lukea tilanteet, joissa oppilas itse toimii jossakin toisessa roolissa kuin omana itsenään, sekä tilanteet, joissa opettaja toimii jossakin roolissa, ja oppilaat näin ollen osallistuvat fiktiiviseen toimintaan omana itsenään. Lisäksi tutkimuksessani tarkastelen oppilaiden fiktion suunnittelemiseen käyttämää osuutta draamaoppitunnista, sekä selvitän sitä, minkälaisilla keinoilla fik-

tiota luodaan, ja minkälaisella intensiteetillä oppilaat siihen osallistuvat. Käsitte-
len tässä yhteydessä myös sitä, kuinka selkeää oppilaille on todellisuuden ja fik-
tion raja. Tämä on oleellista sen kannalta, millä tavoin oppilaat suhtautuvat fikti-
oon ja näkevät oman paikkansa suhteessa siihen. Mikäli todellisuuden ja fiktion
raja jää epäselväksi, ei toimintaa välttämättä voida katsoa fiktiossa toimimiseksi,
vaikka se olisikin opettajan tai ohjaajan intentio (Neelands, 1984).

Tutkimusaineistona on yhteensä kahdeksan draamakasvatukseen erikoistunei-
den opettajien pitämää draamaoppituntia 1.-3. luokan oppilaille. Mittaria fiktios-
sa toimimisen tutkimiseen ei ollut olemassa, joten sellainen oli tutkimusta varten
luotava. Tämän tutkimuksen pääasiallinen tehtävä onkin selvittää, miten hyvin
kyseinen mittari onnistuu kuvaamaan fiktiossa toimimisen eri ulottuvuuksia, ja
antavatko saadut tulokset kattavan kuvan oppituntien fiktiossa toimimisen ta-
sosta. Analyysin toteutin yhteistyössä tutkimusparini Sini Koivulan kanssa. Tä-
mä tutkimus on osa *Haasteena tyhjä tila* -hankkeen *Laadukas draamaopetus* -
osahanketta, jota johtaa draamakasvatuksen dosentti Tapio Toivanen. Samasta
aineistosta on tehty useita Pro gradu -tutkielmia vuosina 2014–2017. Hankkeen
tavoitteena on hyödyntää ja edelleen kehittää CLASS-mittausjärjestelmää toi-
mivaksi työkaluksi draamaopetuksen tarkasteluun.

Tämän lisäksi olen mittarin fiktiossa toimimisen osa-alueiden sekä tutkimustu-
lostien pohjalta kehitellyt draamaoppituntien suunnittelumallin, jonka avulla fikti-
ossa toimimisen tasoa voidaan tarkastella ja nostaa jo oppitunnin suunnittelu-
vaiheessa. Suunnittelumalli on siis oikeastaan sivutuote, jonka rakentaminen ei
ollut tutkimukseni pääasiallinen tavoite. Pidän suunnittelumallia kuitenkin merkit-
tävänä ratkaisuehdotuksena lisätä draamatoimintaa ja fiktiossa toimimista kou-
luopetukseen, myös sellaisille opettajille, jotka eivät ole erikoistuneet draama-
kasvatukseen.

2 Teoreettinen tausta

Tutkimuksen teoreettinen tausta muodostuu suurelta osin niiden käsitteiden määrittelystä, joihin tutkimuksessa hahmottamani *fiktiossa toimimisen mittari* perustuu. Tavoitteenani oli luoda mittari mahdollisimman monipuoliseksi työkaluksi fiktiossa tapahtuvan toiminnan tarkastelemiseen. Draamaoppitunneilla tapahtuvaan kuvitteellisessa todellisuudessa toimimiseen liittyvää käsitteistöä on syytä avata mahdollisimman selkeästi, jotta määrittely olisi mahdollisimman objektiivista ja mittarin hyödyntäminen vastaavanlaisissa tutkimuksissa olisi vas-
taisuudessa mahdollista.

Draamakasvatus, ja *draama* sen ilmenemismuotona, on se ympäristö, jossa tutkimuksessa tarkasteltava toiminta ja vuorovaikutus tapahtuvat. *Osallistavan teatterin*, *roolin* sekä *draamassa käytettyjen merkkien* määrittely taas selventää niitä konkreettisia draamakasvatuksen osa-alueita, joita tutkimuksen kohteena olleilla draamaoppitunneilla hyödynnettiin. Draamakasvatukseen liittyvien käsitteiden määrittely toimii myös perusteluna sille, minkälaisia havaintoja aineistosta on tehty ja millä tavalla niitä on tulkittu. *Esteettisen kahdentumisen*, *potentiaalisen tilan* sekä erilaisten *rooli- ja leikkikäsitysten* hahmottelemisen kautta muodostan sen viitekehyksen, jonka sisällä draamaoppituntien kuvitteellisessa todellisuudessa toimiminen tapahtuu.

Fiktio ja *leikin* käsitteet antavat suunnan koko tutkimukselle. Nämä käsitteet muodostavat nähdäkseni draamakasvatuksen ytimen siten, että pohjimmiltaan opetuksen sisältöä ilmenetään fiktion avulla, ja leikki taas määrittää näiden sisältöjen käsittelyn tapaa. Käsitteiden tarkastelu draamakasvatuksen näkökulmasta syventää draamaoppitunneilla käytettyjen työtapojen tavoitteiden ja merkitysten ymmärtämistä.

2.1 Draama ja draamakasvatus

Alkujaan draaman keskiössä on ollut tarinan kerronta, ja draaman tavoitteena löytää draamallisesti merkityksellistä toimintaa (Østern, 2000, 7). Draamalla tar-

koitetaan usein englannin kielessä työtä, joka sisältää näytelmätekstit ja niiden esittämisen, mutta suomessa se on vakiintunut myös pelkkää näytelmäkirjallisuutta kuvaavaksi termiksi (Heikkinen, 2005b, 23–24). Käsitettä ”draama” (*drama / dramatic arts*) käytetään myös oppiaineen, -sisällön tai opetusmetodin nimellä Suomessa sekä muissa pohjoismaissa (Österlind, Østern & Thorkelsdóttir, 2016, 49). Koulun ja opetussuunnitelman kontekstissa draaman on ajateltu tarkoittavan tiukasti määriteltynä improvisaatiota ja osallistavaa ja kokemuksellista draamaa, ja sille annetut merkitykset on haluttu erottaa käsitteestä ”teatteri”, jonka on katsottu tarkoittavan perinteistä näytelmätekstiä kirjallisessa tai esitetyssä muodossa (Neelands, 2004, 2). Edellä kuvattu vastakkainasettelu on ollut näkyvämpää Englannissa kuin muualla maailmassa 1990-luvulla. Østern toteaa, ettei tällainen ajattelutapa enää nykyisin saa juurikaan tukea (Østern, 2000, 5).

Draamakasvatus on draamaa kattavampi käsite, sillä se pitää sisällään sekä tiedeenalan että siitä johdettujen menetelmien kokonaisuuden. Luokahuoneessa tapahtuvaa draamaa määrittelee opettajan ja osallistujien välinen suhde, jossa opettajan valitsemat työtavat muuttavat ”mitä jos” -tilanteet kuvitteellisia rooleja apuna käyttäen ”ikään kuin” -tilanteiksi. (Toivanen, 2012, 192–193; 2015, 10.) Heikkinen (2005) määrittelee draamakasvatuksen kattamaan kaiken sen draaman ja teatterin, joita koulussa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa hyödynnetään (Heikkinen, 2005b, 25).

Osallistava, soveltava ja esittävä draama muodostavat Heikkisen mukaan draamakasvatuksen genre-kentän. Tämän jaottelun avulla on mahdollista ymmärtää draamaa kulttuurisena kohtaamisen ja taiteellisen oppimisen tilana. Kaikkia päägenrejä yhdistää toiminnallisuuden lisäksi myös tutkiminen, tekeminen sekä vastaanottaminen. (Heikkinen, 2005b, 73–74.) Toivanen (2015) käyttää käsitettä *teatteri* käsitteen *draama* sijaan kuvaillessaan draamakasvatuksen päägenrejä. Osallistavan teatterin keskiössä on Toivasen mukaan ryhmä, joka toimii ja oppii fiktiivisessä todellisuudessa tai fiktiivisten elementtien avulla. Soveltavaan teatteriin kuuluu työtapoja, jotka ottavat yleisön mukaan toimintaan. Esittävällä teatterilla on perinteisesti aina yleisö, joka vastaanottaa esityksen. (Toivanen, 2015, 10.)

2.1.1 Draama koulukasvatuksessa

Draaman paikka tämän päivän suomalaisessa peruskoulussa on osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, ja opettajat saattavat sitä hyödyntää työskentelymenetelmänä myös muissa oppiaineissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö esitti vuonna 2010 draaman sisällyttämistä perusopetuksen oppimäärään (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168). Itsenäistä oppiainetta draamasta ei kuitenkaan tullut vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen opetuksen yhteydessä draaman nähdään vahvistavan oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta (POPS 2014, 104). Heikkinen (2005) ajattelee, että draaman paikka ”marginaalissa”, voi jopa lisätä sen vaikutusmahdollisuuksia, sillä näin sen on mahdollista tavoittaa suurempi osa lapsista ja nuorista, kuin esimerkiksi teatteritaiteen valtakunnallisen opetussuunnitelman kautta (Heikkinen, 2005b, 21–22). Draamakasvatus on kuitenkin muodostunut Suomessa omaksi tieteenalaksi mit-tavan tutkimuksen myötä (ks. Toivanen, 2012).

Draaman merkitystä ja sen roolia koulussa on myös kyseenalaistettu. David Hornbrook (1989) katsoo, että kouludraaman pyrkimys maailman objektiiviseen kuvailuun vähentää sen kykyä merkittävästi vaikuttaa osallistujien ajatteluun ja ymmärrykseen (Hornbrook, 1989, 76–77). Myös draamallisen kokemuksen (*dramatic experience*) itseisarvoisuutta on kyseenalaistanut Sharon Balin (2011), joka näkee ongelmallisena ajatuksen, että improvisaatio tai heittäytyminen draamalliseen tilanteeseen olisi opetuksen kontekstissa itsessään merkityksellistä tai tavoiteltavaa, mikäli siihen ei liitetä jotakin selkeää opetuksellista tavoitetta, tai oppilaiden tuotoksia ei jälkikäteen reflektoida (Balin, 2011, 209–212). Toiminta itsessään ei takaa sitä, että kokemus on osallistujalle merkityksellinen, ja kehnosti suunniteltu draamatoiminta saattaa hämmentää, tai sen tavoitteet voivat jäädä hämäriksi (Jackson, 2011, 238). Balinin mukaan draaman keinot sopivatkin ennen kaikkea esimerkiksi historiallisen empatiakyvyn kehittämiseen tai kirjallisuuden ymmärtämiseen. (Balin, 1993, 101–103.) Balin korostaa myös sitä, että luovuuden kehittäminen draamaoppitunneilla vaatii oppilailta

ymmärrystä draaman ja teatterin tekemisen traditioista, sekä opettajalta kykyä antaa rakentavaa palautetta (Balin, 2011, 212).

Vaikka Hornbrookin ja Balinin huomiot ovatkin tarkkanäköisiä ja kiinnostavat huomiota siihen, kuinka tärkeää opettajan ymmärrys pedagogisten valintojensa vaikuttamista ja kyky suunnitella ja toteuttaa perusteltua opetusta on, ei draamakasvatuksen tarkastelu näin jyrkän kahtiajaon kautta anna kokonaiskuvaa sen merkityksestä ja tavoitteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa draama mainitaan tärkeänä vuorovaikutuksen ja itseilmaisun keinona, johon oppilaita kannustetaan (POPS 2014, 21). Draamakasvatus pyrkii pohjimmiltaan merkitysten muodostamiseen fiktion, roolissa toimimisen ja esteettisen kahdentumisen kautta (Østern & Heikkinen, 2001). Oppiminen samanaikaisesti kuvitteellisessa todellisuudessa ja oppilaiden arkitodellisuudessa on siis mahdollista saavuttaa esteettisen kahdentumisen avulla. Heathcote (2015, 23–24) selittää keksityissä tilanteissa toimimisen ja roolin ottamisen ammentavan oppilaiden kokemuksista, usein myös ennakkoluuloista, mutta niihin voidaan kiinnittää huomiota ohjaamalla oppilaat itse ymmärtämään tilanteiden todenmukaisuus. Hänen mukaansa draamakasvatuksen arvoja ovat sen kyky osallistaa yksilöitä ja saada heidät toimimaan aktiivisesti yhteistyössä, sen perustuminen leikkiin sekä sen antamat mahdollisuudet omien ideoiden työstämiseen.

Heikkisen mukaan taiteellinen luomisprosessi ja oppiminen ovat draamakasvatuksessa toisiinsa yhteydessä (Heikkinen, 2005b, 26). Lisäksi draaman ja fiktiivisten maailmojen käyttäminen opetuksessa antaa mahdollisuuksia oppia monenlaisia kokonaisuuksia, kun merkityksiä muodostetaan omien kokemusten kautta (Nyberg, 2016, 1934). Nähdäkseni draamakasvatuksessa, ainakin suomalaisen peruskoulun kontekstissa, painottuvat rinnakkain oman itseilmaisun kehittäminen ja siinä vahvistuminen, omien impulssien, ideoiden ja reaktioiden tarkastelu ja reflektointi, sekä draamallisen toiminnan soveltaminen eri oppiaineissa, eivätkä nämä merkitykset sulje toisiaan pois.

2.1.2 Draamatyötavat fiktiassa toimimisen näkökulmasta

Draamaoppitunneilla käytettyjä fiktiota luovia työtapoja on useita, ja niiden avulla voidaan korostaa kuvitteellisessa todellisuudessa toimimista eri tavoin. Erilaisilla draamatyötavoilla pyritään saavuttamaan draamaprosessille annetut tavoitteet. Yksittäisen draamatyötavan käyttöä kutsutaan *draamatilanteeksi*, ja useampien työtapojen muodostamasta tarinallisesta kokonaisuudesta voidaan käyttää nimitystä *draamaprosessi*, *prosessidraama* tai draamatarina (Toivanen, 2010, 56). Työtapojen mallintaminen, sekä tavoitteiden ja vaatimusten läpikäyminen oppilaiden kanssa ennen toiminnan aloittamista on tärkeää oppilaiden oman toiminnan ohjaamisen kannalta, ja osa työtavoista vaatii ensimmäisellä kerralla harjoittelua (Toivanen, 2010, 56; Farmer, 2012, 11).

Työtapoja voidaan jaotella esimerkiksi sen mukaan, missä vaiheessa draamatyöskentelyä tai minkälaiseen tarkoitukseen niitä tyypillisesti käytetään. Neelandsin (1990) draamatyötapojen jaottelu neljään eri kategoriaan kuvaa nimenomaisesti sitä, minkälainen tavoite draamatoiminnalla erilaisissa työtavoissa on. Neelandsin jaottelemat neljä ryhmää ovat (1) *kontekstia luova toiminta* (*context-building action*), (2) *kertova toiminta* (*narrative action*), (3) *poeettinen toiminta* (*poetic action*), sekä (4) *reflektioiva toiminta* (*reflective action*) (Neelands, 1990, 6). Heikkinen (2005), on tehnyt hieman Neelandsia tarkemman draamatyötapojen jaottelun, jossa on huomioitu myös draamatyöskentelyn vaihe: (1) *prosessien aloittamiseen liittyvät*, (2) *puitteita ja miljöötä rakentavat*, (3) *toimintaa ja tarinaa syventävät*, (4) *tulkittamiseen ohjaavat*, (5) *asioiden käsittelyyn ja reflektointiin liittyvät*, sekä (6) *prosessin lopettamiseen ja arviointiin liittyvät* työtavat (Heikkinen, 2005b, 205–214). Samankaltainen työskentelyvaiheisiin perustuva jaottelu löytyy myös Toivaselta (esim. Toivanen, 2010, 57). Seuraavaksi käsittelemme analysoiduilla draamaoppitunneilla käytettyjä työtapoja Neelandsin kategorioiden valossa, mutta lisäämme näihin *prosessin aloittamiseen* liittyvän kategorian. Draamatyötapojen jaottelun avulla voidaan tarkastella sitä, millä tavoin fiktiassa toimiminen draamaoppitunneilla niiden kautta toteutuu.

Toiminnan aloittamiseen liittyvien työtapojen tavoitteena on virittäytyä draamaprosessin tunnelmaan, motivoida oppilaita sitoutumaan draamatoimintaan ja

luoda lähtötilanne fiktiossa toimimiselle. Tällaisia työtapoja voivat olla erilaiset leikit tai siirtymäriitit, kuvat, esineet tai kesken jäänyt materiaali, tai tilanteet, joissa saavat ”salakuunnella” roolihenkilöiden keskustelua. (Toivanen, 2010, 57–61.) Prosessin aloittavaan kategoriaan kuului analysoitujen draamaoppituntien työtavoista esimerkiksi *kartan etsiminen* sekä *opettajan lukema kirje*.

Kontekstia luova toiminta liittyy oleellisesti fiktiossa toimimisen suunnitteluun, fiktion luomisen keinoihin, sekä fiktiivisissä rooleissa ja todellisuudessa toimimiseen. Neelandsin mukaan tällaisella toiminnalla pyritään selventämään fiktiivisen todellisuuden aikaa, paikkaa ja fiktiivisiä henkilöitä, sekä luomaan tunnelmaa erilaisten skenografisten elementtien avulla, kuten äänillä, valoilla tai tilan rakentamisella. Oppilaat voivat myös tehdä omia tuotoksia, joita käyttävät draamaprosessin aikana. (Neelands, 1990, 9.) Esimerkiksi *äänimaisema*, *still-kuvat* ja *tilan määrittely* olivat analysoitavilla oppitunneilla käytettyjä kontekstia luovia työtapoja.

Fiktiivisissä rooleissa ja todellisuudessa toimiminen, sekä tarinallisuus fiktion luomisen keinona korostuvat *kertovassa draamatoiminnassa*. Neelands määrittelee kertovan toiminnan draamalliseksi toiminnaksi, jossa huomio kiinnitetään esimerkiksi draamaprosessin juonen kehittymisen kannalta merkityksellisiin kohtaamisiin tai tapahtumiin. Näillä työtavoilla tarinaa voidaan viedä eteenpäin ryhmässä syntyneiden oletusten mukaisesti. Ratkaisut perustuvat draamaan osallistuvien omiin kokemuksiin sekä sosiaalisiin konventioihin tietynlaisista toimintamalleista. (Neelands, 1990, 21.) *Kuuma tuoli*, *kollektiivinen rooli* ja *opettaja roolissa* -työtavat olivat analysoitavilla oppitunneilla käytössä olleita kertovan toiminnan työtapoja. Näissä työtavoissa käytettiin myös roolimerkkejä kuvitteellisten roolien korostamiseksi.

Oppilaiden sitoutuminen työskentelyyn kuvitteellisessa todellisuudessa, sekä draamallinen kokeminen korostuvat *poeettisessa toiminnassa*. Tarkoituksena on Neelandsin mukaan tuoda uusia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen, ja tarkastella draamatyöskentelyssä käytettyjen symbolien merkityksiä (Neelands, 1990, 34). Nähdäkseni poeettiset työtavat hyödyntävät fiktiossa toimimisen luomaa potentiaalista tilaa, jossa uudet merkityssuhteet muodostuvat (ks. Heik-

kinen, 2002). Myös *reflektiivinen toiminta* liittyy oppilaiden sitoutumiseen fiktiiviseen työskentelyyn, sekä fiktion luomisen keinoihin. Neelands kuvailee reflektiivisiä työtapoja keinoiksi tarkastella draamaprosessin aikana heränneitä ajatuksia niin roolihenkilöiden kuin myös osallistujien näkökulmasta (Neelands, 1990, 50). *Kerronnallisuus* oli analysoitavilla oppitunneilla käytetty reflektiivinen työtapo.

2.1.3 Draamaopettajuus ja ”opettaja roolissa”

Draama on samanaikaisesti sekä oppimisen, että opettamisen tapa, ja draamassa oppiminen vaatii opettajan ja oppilaiden välistä neuvottelua ja sopimusten tekemistä. Onnistuakseen draamaopetuksen täytyy perustua opettajan ja oppilaiden väliseen yhteisymmärrykseen, sillä draamatoiminta vaatii oppilailta halua sitoutua siihen, ilman pakkoa. (Neelands, 1984, 24–27.) Draaman opettaminen on hyvin erilaista kuin perinteinen luokahuoneopetus, jossa opetustilanne on rajatumpi ja paremmin ennakoitavissa ja hallittavissa. Tämä vaatii opettajalta kykyä toimia auktoriteettina samalla luoden ja ylläpitäen positiivista ilmapiiriä. Ilmapiiriin vaikuttavat opettajan puheen lisäksi myös non-verbaaliset viestit, eivätkä nämä voi olla keskenään ristiriidassa. (Toivanen, 2015, 31–33.) Draamaopettajan on kyettävä luomaan turvallinen tila kokeiluille, onnistumisille ja epäonnistumisille, jotta jokainen osallistuja uskaltaa olla aktiivisesti läsnä. Haasteena on ylläpitää ilmapiiriä, jossa on sijaa luovuudelle, mutta sääntöjä noudatetaan. (Heikkinen, 2002, 126.) Ohjatessaan näytelmää tai esitystä, joutuu draamaopettaja toimimaan kahdessa roolissa samanaikaisesti. Viola Spolin (1963) käyttää termiä opettaja-ohjaaja (*teacher-director*), jolla hän kuvaa draamaopettajan eri fokuksia ohjaajana ja opettajana. Opettajan roolissa draamaopettajan on huomioitava oppilas yksilönä ja ratkaistava, millä keinoilla auttaa oppilasta kokemaan roolinsa kautta, kun taas ohjaajan roolissa tärkeintä on ratkaista, miten näytelmä saadaan herätettyä eloon (Spolin, 1963, 320). Moni opettaja voi pitää draaman opettamista vaikeana, eikä tästä syystä mielellään sisällytä sitä omaan opetukseensa. Draamatyöskentelyn ohjaamista voi kuitenkin harjoitella aloittamalla lyhyemmistä tuokioista, ja taitoja voi kehittää koko työuran ajan (Toivanen, 2010, 36).

Draamaopettajan tehtävä vaatii kykyä tarjota monipuolisia näkökulmia ja ratkaisuja oppilaiden ajattelun kehittymisen tueksi (Bolton, 1984, 179). Opettajan on draamakasvatustilanteissa kyettävä luovuuteen, avoimuuteen ja spontaanuuteen, ja osattava toimia samaan aikaan sekä opettajana että osana ryhmää, tasavertaisena oppijana. Opettaja joutuu usein kohtaamaan yllättäviä muutoksia suunnitelmiin, sekä odottamattomia tilanteita ja reaktioita. Tämän *keskeneräisyyden* hyväksyminen ja sen sietäminen antavat opettajalle mahdollisuuden löytää uusia ratkaisuja tilanteisiin, joskus jopa epäonnistumisen tai kaaoksen kautta. (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011, 66.) Heikkisen (2002) käyttämä termi *keskeneräisyyden estetiikka* käsittää sekä opettajan että oppilaiden mahdollisuuden luoda ja kokea ainutkertaisia tilanteita, joissa draaman maailma ei ole täysin loppuun hiottu (Heikkinen 2002, 124–125). Dorothy Heathcote pitää tärkeänä sitä, että opettaja hyväksyy itsensä ja omat rajoitteensa, ja näkee tämän auttavan opettajaa luomaan merkityksiä ja kiinnittämään oppilaiden huomion käsillä olevaan asiaan (Heathcote, 2015, 15–17). Työn tekeminen omalla persoonalla vaikuttaisi luovan turvallisen ilmapiirin, jossa opettaja voi toimia aidosti osana ryhmää, vaikka samalla onkin auktoriteettiasemassa.

Draamaa voi ohjata omana itsenään, tai ottamalla toimintaa tukevan roolin. *Astuessaan rooliin* opettaja auttaa oppilaita sitoutumaan draaman maailmaan ja samalla uskomaan fiktiiviseen todellisuuteen (Cranston, 1995, 65). Työtavasta käytetään nimeä *opettaja roolissa*, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja toimii jonakin muuna henkilönä kuin omana itsenään. Heathcote käsittelee myös rekistereitä (*register*), joita opettaja voi käyttää auktoriteetin saavuttamiseksi. Heathcotelte ominaisin tapa saavuttaa auktoriteetti onkin juuri löytynyt roolissa toimimisesta. Opettajalla on roolin kautta mahdollisuus vaihtaa rekisteriä joustavasti. Tämä vaatii opettajalta rohkeutta ja varmuutta ottaa riskejä opetustilanteessa. (Heathcote, 2015, 23.) Opettaja roolissa on yksi keskeisimmistä työtapoista, joilla oppitunnilla voidaan luoda fiktiivistä todellisuutta, kun henkilö, tila ja aika eivät enää vastaa todellisuutta (Toivanen, 2015, 47). Oppilaat astuvat fiktion maailmaan, kun he hyväksyvät, että opettajan tilalla on joku toinen, fiktiivinen henkilö. Tästä esimerkkinä toimii Heathcoten kehittämä *asiantuntijan mantteli* (*Mantle of the Expert*), jonka avulla opettaja ja oppilaat yhdessä omaksuvat ammattilaisen tai asiantuntijan roolin, jossa toimivat kuvitelluissa tilanteissa. Opettajalla on

käytössään pääsääntöisesti kolme roolia: (1) kollegan tai esimiehen, (2) mentorin tai (3) jonkin ulkopuolisen roolihenkilön. Oppilaiden taipumus leikkiin ja esittämiseen valjastetaan siis edesauttamaan oppimista. (Heathcote, 2015, 116–117.)

Tässä tutkimuksessa analysoiduista kahdeksasta draamaoppitunnista opettaja toimi roolissa kolmella oppitunnilla. *Opettaja roolissa* -työtapa liittyi kahdella oppitunnilla samaan draamaprosessiin, jossa opettaja toimi draamatarinan päähenkilön roolissa kertoen tarinaa roolihenkilön kokemuksen kautta. Yhdellä oppitunnilla opettaja toimii kirjan hahmon roolissa lukiessaan draamaprosessiin liittyvää tarinaa. Työtavan tavoitteena on luoda kuvitteellista todellisuutta ja sitouttaa oppilaat siinä toimimiseen.

2.1.4 Ryhmäluovuus ja ryhmässä toimiminen draamaoppitunneilla

Ryhmäluovuudella (group creativity / distributed creativity) tarkoitetaan ryhmän prosessia, jonka tuloksena on jonkinlainen yhteinen luova produkti. Ryhmäluovuutta tapahtuu todennäköisimmin esimerkiksi tilanteissa, joissa jokaisella osallistujalla on yhtäläinen rooli, tai toiminnan lopputulos on odottamaton. Yksilöiden välinen vuorovaikutus muodostuu näissä tilanteissa yksilön omia mentaalisia prosesseja merkittävämmäksi luovuuden lähteeksi. (Sawyer & DeZutter, 2009, 82–83.) Luovan prosessin kannalta on erittäin tärkeää, että osallistujat jatkavat omaa, ainutlaatuista tietoaan ja ideoitaan, sillä mitä enemmän informaatiota on saatavilla, sitä varmemmin voidaan löytää jokin uudenlainen lähestymistapa tai ratkaisu (Milliken, Bartel & Kurtzberg, 2003, 35).

Sawyer listaa viisi ryhmäluovuutta määrittävää tekijää: *prosessi, ennustamattomuus, intersubjektiivisuus, monitahoinen kommunikaatio sekä emergenssi*. Luomisen prosessi, tilanteiden ennakoimattomuus, vuorovaikutus, kommunikaatio sekä uusien ilmiöiden muodostuminen korostuvat *improvisaatioissa*. (Sawyer, 2014, 5–10.) Seitsemästä yhdeksään vuotiaiden lasten leikki näyttäytyy usein pienissä ryhmissä toteutettavien improvisoitujen tilanteiden muodossa, joita oppilaat haluavat esimerkiksi näyttää opettajalle ja muulle ryhmälle. Hyvän ryhmädynamiikan saavuttaminen voi kuitenkin vaatia aikuisen ohjausta, jotta

oppilaiden luoma draama pysyy aisoissa ja oikeassa kurssissa, eikä ala toistaa ongelmallisia tai ei sallittuja toimintamalleja. (Slade, 1995, 71–72.)

Uusien ideoiden luomista ryhmässä voi rajoittaa se, ettei muita ryhmän jäseniä saa omien ajatustensa puolelle, ns. ”ostamaan” omaa ajatusta (Pauluns & Nijstad, 2003, 8). Tarjousten vastaanottaminen on myös draamassa oleellista, sillä vain sen kautta pystytään esimerkiksi improvisoimalla viemään draamaa eteenpäin. Neelandsin (1984) mukaan lapset myös kaipaavat kollektiivista ideointia ja toisiltaan oppimista, jolle formaali kouluopetus ei aina anna riittävästi tilaa. Myös tällaiseen jaettuun tavoitteellisuuteen tarjoaa draamaopetus mahdollisuuksia. (Neelands, 1984, 26.)

Ryhmässä toimiminen ja luominen korostuvat lähes jokaisella tutkimuksen draamaoppitunneista. Ainoastaan yhdellä oppitunnilla kahdeksasta ei ryhmässä toimimista tai ryhmässä suunnittelua tapahtunut. Kuvitteellisten hahmojen ja tilanteiden suunnittelu liittyy usein juuri ryhmässä luomiseen, jolloin fiktiota luodaan oppilaiden omien ideoiden ja kehitelmien pohjalta. Fiktion suunnitteluun käytettyä aikaa mitattiin myös *Fiktiossa toimimisen mittarilla*.

2.2 Draamallinen ja eepinen dramaturgia draamakasvatuksessa

Draamatoiminta pohjautuu dramaturgiseen ajatteluun, jonka taustalla voi nähdä vaikuttavan kaksi länsimaisen teatterin perinteen yleisintä dramaturgista teoriaa. Ensimmäinen on Aristoteleen *Runousopissa* esittelemä tragedian, ja laajemmin teatterin, jaottelu, joka perustuu aikaan ja paikkaan sitoutuneeseen toimintaan, sekä juoneen, jolla on alku, keskikohta ja loppu (ks. Esslin, 1986). Toisaalta, draama ei aina noudata tällaista etenevää rakennetta, vaan sen teema, aika ja tapahtumat voivat muuttua muutenkin kuin kronologisesti. Tällaisia brechtiläisen *eepisen* teatterin elementtejä hyödynnetään draamakasvatuksen eri työtavoissa, sekä draaman opetustavoitteissa. Dorothy Heathcoten käyttämä kerronnan jakaminen osiin sekä roolihenkilöiden yksinkertaisuus toimivat esimerkkeinä draamakasvatuksen brechtiläisistä vivahteista (Hornbrook, 1998, 77). Näiden kahden teatterin tradition vaikutukset näkyvät siis koulun draamakasvatuksessa.

Aristoteleen käsityksen mukaan mimeettinen vaisto on synnynnäinen ja jäljittely luonteenomaista jo lapsille, sillä se edesauttaa varhaista oppimista. *Mimesis* tarkoittaa esittämistä ja jäljittelyä, mutta ei kuitenkaan kopioi todellisuutta. Platonin mukaan mimeettinen (jäljittelevä) esittäminen on vaarallista ja se voi yllättää katsojia jäljittelemään samaa todellisuudessa. *Poiesis* merkitsee tekstin toteutusta koskevia sääntöjä. Draamalliseen esittämiseen kuuluu sekä laadullisia että määrällisiä keinoja, jotka ovat antiikin teatterille luonteenomaisia. Mimesistä ei Aristoteleen mukaan voi olla ilman poiesista. *Katharsis* vapauttaa Aristoteleen mukaan pelon ja kauhun (*fobos*) sekä säälin ja myötätunnon (*elos*) tunteista ensin tuottamalla ne katsojalle. Näin tragedian kokeminen vaikuttaa katsojaan viime kädessä positiivisesti. (ks. Aristoteles, 1998; Balme, 2015, 103–113.) Draamaoppitunneilla fiktiossa toimiminen hyödyntää Aristoteleen mainitsemaa luonteenomaista taipumusta jäljittelevään toimintaan. Tapoja ja sääntöjä draamallisen toiminnan toteuttamiseen määrittää esimerkiksi draamasopimus. Draamallisen toiminnan tavoitteena on usein erilaisten hankalien tai voimakkaita tunteita herättävien aiheiden käsittely sekä niiden purkaminen. Klassinen kolmijako esiintyy vaikkapa draamaprosesseissa, joiden kokonaisuus saa usein muotonsa aristoteelisen draaman kaaresta.

Aristoteles ei ajattele mimesiksen olevan todellisuuden kopio. Teatterin ja draaman *mimesis* on siis aina transsendenttia, sillä sitä ei voi kuvata pelkän fyysisen kokemuksen kautta. Draama luo fiktiivisiä ja idealistisia maailmoja, ja herättää katsojissa tai osallistujissa kysymyksiä ja tunteita. (Erickson, 2009, 26–27.) Peter Slade (1995) pitää katartista leikkiä (*cathartic play*) alakouluikäisen lapsen leikkikehityksen tärkeimpänä muotona. Hänen mukaansa lapsi oppii käsittelemään omia ahdistavia tuntemuksiaan sellaisessa leikissä, jossa saa itse luoda tarinaa ja hahmoja, jotka eivät välttämättä vaikuta sopivilta (esimerkiksi väkivalta). Slade ohjeistaa antamaan lapselle tilaa käsitellä asiat omalla tavallaan, ja reflektoidaan tilanteita jälkikäteen. (Slade, 1995, 82–84.) Draama, erityisesti prosessidraama, tarjoaakin mahdollisuuksia juuri tällaisen leikin ilmenemiselle, sekä työkaluja koettujen tunteiden käsittelyyn.

Bertolt Brechtin teatteriteoria perustuu jakoon perinteisen *draamallisen* sekä modernin *eepin* teatterimuodon välillä. Draamallinen teatteri (myös *aristoteelinen* teatteri) on juonellista, sen tapahtumat etenevät lineaarisesti, ja se saa katsojan samastumaan näkemäänsä. Eepin teatterin idea on Brechtin mukaan saada katsoja ajattelemaan ja suhtautumaan kriittisesti näkemäänsä. Tämä saavutetaan etäännyttämisen kautta, siten, ettei katsojalle ole missään vaiheessa epäselvää, että tämä katsoo näytelmää. (Brecht, 1991, 84–85; Balme, 2015, 113.) Brechtiläistä ja aristoteelista muotoa pidetään usein länsimaisen teatterin kahtena vastakkaisena ilmentymänä, mutta niiden näkeminen toisensa ulossulkevinä muotoina estää havaitsemasta yhtymäkohtia näiden kahden tradition välillä, kuten konfliktikeskeisyys sekä toimintaorientaatio (Heinonen, 2001, 188–189).

Keskeistä Brechtin teatteritraditiolle on opetusteatteri (*lehrstücke*), jonka tavoitteena on herättää kritiikkiä ja ymmärrystä vieraantumisen kautta. Brechtin mukaan ei ole mitään syytä sille, miksi teatteri ei voisi olla hauskaa ja opettavaista samanaikaisesti. (Brecht, 1991, 113.) Draamakasvatuksen perusidea oppimisesta potentiaalisessa tilassa esteettisen kahdentumisen kautta on eräänlainen tapa tuoda tätä opetusteatterin ideaa koulukontekstiin.

2.3 Prosessidraama osallistavan teatterin muotona

Vaikka kaikkien teatterin muotojen voidaan ajatella jollakin tavalla osallistavan katsojansa, tarkoitetaan *osallistavalla teatterilla* yleensä teatterin muotoja, jotka pyrkivät häivyttämään esiintyjien ja yleisön välisiä rajoja, ja joilla pyritään valistamaan tai jopa opettamaan (Jackson, 2011, 235). Osallistavan teatterin paikkaa esimerkiksi koulussa, työelämässä tai kuntoutuksessa voidaan perustella sen tarjoamalla mahdollisuuksilla henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Ventola (2013) on hahmotellut osallistavan teatterin *tehtäväorientaatioista* kolme tilaa, jotka kuvailevat osallistavan teatterin luonnetta: (1) *Taidon ja toimijuuden tila*, joka pitää sisällään pyrkimykset oppimiseen ja kasvuun, (2) *Demokratian ja kansalaisuuden toteuttamisen tila*, jossa voidaan käydä esimerkiksi dialogia eettisistä kysymyksistä yhteisön kesken, sekä (3) *Läsnäolon, levollisuuden – pyhän tila*, joka antaa mahdollisuuden oman kehon kuuntelemiselle,

kun voidaan päästää irti draaman tehtäväkeskeisyydestä. (Ventola, 2013, 198–206.)

Osallistava teatteri kattaa laajan kirjon erilaisia tapoja käsitellä ilmiöitä draaman keinoin, joissa ryhmässä toimiminen ja aktiivisuus ovat korostuneet. Draamakasvatukselle tyypillisiä osallistavan teatterin muotoja ovat esimerkiksi Forum -teatteri, tarinateatteri, draamaleikki, työpajateatteri (*theatre in education*) sekä prosessidraama (Toivanen, 2012, 195). Prosessidraama on näistä yleisimmin käytetty muoto koulun draamaopetuksessa.

Cecily O'Neill (1995) kuvailee prosessidraamaa keskeiseksi osallistavan teatterin muodoksi, joka perustuu jonkinlaiseen pohjatekstiin (*pre-text*), mutta etenee ilman käsikirjoitusta, jonka lopputulosta ei voida ennustaa, jolla ei ole erikseen yleisöä, ja josta saatua kokemusta ei voida koskaan täysin jäljentää. Hänen mukaansa osallistujat samanaikaisesti sekä kokevat draaman tapahtumat ja tunteet, että ovat vastuussa niiden toteuttamisesta (ks. O'Neill, 1995). *Kokemus* vaikuttaa olevan O'Neillin sekä muiden prosessidraamaan perehtyneiden (esim. Bolton; Heathcote) mukaan ensiarvoisen tärkeä osa prosessidraamaa ja sen merkitystä. Heikkinen nimeää edellä mainittujen lisäksi muutamia prosessidraamalle tunnusomaisia piirteitä: Fiktiota ja rooleja luodaan yhdessä ryhmän kesken, *opettaja roolissa* -työtapa on osa toimintaa, draamaprosessin aikana liikutaan fiktion ja todellisuuden välillä eri keinoin, ja merkityksiä luodaan etäännyttämisen ja reflektoinnin kautta (Heikkinen, 2005a, 26).

Prosessidraaman päämääränä on oppia tai ymmärtää jotakin, sillä se usein yhdistelee kokemuksia faktatietoon. Teeman valinnassa on kiinnitettävä huomiota siihen, että se ei jää osallistujille liian etäiseksi, jolloin merkitykset saattavat jäädä muodostumatta, tai liian lähelle osallistujien omaa kokemusmaailmaa, asiaa ei ehkä pysty käsittelemään riittävän monipuolisesti. (Ventola, 2013, 163–165.) Opetuksessa prosessidraamaa voidaan hyödyntää yhtä lailla jonkin oppisisällön käsittelyyn kuin antamaan merkityksellisiä kokemuksia, joita draaman maailmojen luominen siihen osallistuvissa herättää. O'Neill kuitenkin muistuttaa, että mikäli draamallisen työskentelyn ainoana tavoitteena on jonkinlainen tuotos, tai se halutaan ainoastaan valjastaa johonkin tiettyyn tarkoitukseen, saatetaan impro-

visaation avaamia mahdollisuuksia luoda erilaisia draaman maailmoja rajoittaa liikaa. (O'Neill, 1995, 4;15.) Prosessidraamassa hyödynnetään usein elementtejä Brechtin eepin teatterin teoriasta, esimerkiksi erilaisten työtapojen muodossa, kuten ajatusäänet (*thought-trackin*), still -kuvat (*tableaux*) ja montaasi (*montage*) (Franks & Jones, 1999, 184).

Tässä tutkimuksessa analysoidut draamaoppitunnit ovat prosessidraamatunteja, joilla korostuu Ventolan mainitsemista tehtäväorientaatioista ensimmäinen, *taidon ja toimijuuden* tila. Draamaprosessin tavoitteena on luoda kuvitteellinen todellisuus, jossa esimerkiksi tutkituilla oppitunneilla käsiteltiin käyttäytymistä koulussa sijaisopettajan kanssa, tai selviytymistä asuttamattomalla saarella veneen haaksirikkoutumisen jälkeen. Oppiminen ja yhteyksien muodostuminen tapahtuvat siis fiktion ja roolin kautta.

2.4 Leikin määrittelyä

Leikki ja leikillisyys ovat olennainen osa draamakasvatusta, sekä yleisemmin draamaa ja fiktiota. Sen olemus samanaikaisesti vapaana ja strukturoituna tekee siitä mielenkiintoisen ja poikkeavan ilmiön koulun paikoin hyvinkin ohjatussa arjessa. Draamaopettaja joutuu pohtimaan omaa asemaansa kasvattajana, kun pyrkimyksenä on kasvattaa vapautteen, mutta toiminta tapahtuu instituution arvojen ja normien kontekstissa (Heikkinen 2005b, 33). Leikkiä, leikin olemusta ja sen esiintymismuotoja koulun todellisuudessa, sekä erityisesti Johan Huizingan teoriaa leikistä olen kartoittanut kandidaatintutkielmassani, ja olen käyttänyt ja laajentanut näitä ajatuksia tässä tutkielmassa, erityisesti draamakasvatuksen näkökulmasta.

Leikkiä on tutkittu lukuisista eri näkökulmista eri tieteenaloilla. Yksi vaikuttavimmista leikin teorioista on edelleen Huizingan näkemys *leikkivästä ihmisestä*. Huizinga pitää leikkiä kulttuuriakin vanhempana ilmiönä ja löytää leikin ominaispiirteitä eri kulttuurin osa-alueilta, esimerkiksi sodasta, uskonnollisista rituaaleista ja runoudesta. Leikki on ihmiselle luonnollista toimintaa, ja hän esittää, että kulttuuri on muodostunut leikkimisen kautta. Huizinga määrittelee viisi leikille ominaista piirrettä: (1) Leikki on vapaata, (2) se on tavallisen elämän ulkopuolis-

ta, (3) sillä on oma paikkansa ja aikansa, (4) se vaatii ja luo järjestystä ja (5) sillä ei saavuteta hyötyä. Leikkiin kuuluu myös jännityksen elementti. Huizingan mukaan leikki näyttäytyy joko taisteluna jostakin (esimerkiksi kisat tai pelit) tai jonkin jäljittelynä (draama, pyhät toimitukset). (ks. Huizinga, 1947.) Slade (1995) jakaa leikin *kohdistettuun leikkiin* (*projected play*), jolla hän tarkoittaa paikallaan tapahtuvaa ja usein esineisiin keskittyvää leikkiä, sekä *henkilökohtaiseen leikkiin* (*personal play*), jolla hän tarkoittaa leikkiä, johon leikkijä itse osallistuu kehollaan ja mielellään. Vaikka leikkiä usein haluttaisiin jaotella sen realistisuuden tai mielikuvituksellisuuden mukaan, on leikki Sladen mukaan etenkin varhaislapsuudessa niin monipuolista, ettei tällaista erottelua tarvita. (Slade, 1995, 2–6.)

2.4.1 Lapsen mielikuvitusleikki

Analysoituille draamaoppitunneille osallistuneet oppilaat olivat leikki-ikäisiä, joten tutkimuksen kannalta on tärkeää määritellä tämän ikäisten lasten suhdetta leikkiin. Erityisesti mielikuvituksellisen leikin tarkastelu on kiinnostavaa, sillä draamakasvatus hyödyntää lapsen taipumusta leikkiin, sekä kykyyn toimia leikin ja tosielämän maailmassa samanaikaisesti. Winnicott (1971) käsittelee leikin ja todellisuuden suhdetta, ja kuvailee eräänlaista *mahdollisuuksien tilaa* yksilön ja ympäristön välillä, jossa kulttuurinen kokemus/oppiminen (*cultural experience*) alkaa leikin kautta. Leikkiessään lapsi on tilassa, jossa tämä hyödyntää omaan kokemukseensa pohjautuvia ilmiöitä, mutta toimii kuitenkin oman henkilökohtaisen todellisuutensa ulkopuolella. (Winnicott, 1971, 51; 100.) Kuvittelussa todellisuudessa tapahtuva tai sitä hyödyntävä leikki luo pohjan lapsen mielikuvituksen kehittymiselle ja sen hyödyntämiselle myöhemmässä elämässä (Singer & Singer, 1998, 317). Mielikuvituksellisella leikillä (*imaginative play / pretend play*) on lapsen kehityksessä siis merkittävä osa. Sen avulla lasten on mahdollista muun muassa käsitellä tunteitaan, pelkojaan, sekä rakentaa sosiaalisia suhteita ja luottamusta (Johnson, 1998, 149). Leikin ja todellisen maailman raja on nuorileikin lapsille selkeä, ja vaikuttaa siltä, että leikin maailmassa toimimisella ja siitä oppimisella on oleellinen rooli kasvavassa ymmärryksessä todellisuudesta (Randell & Nielsen, 2006, 127–128). Toisaalta eriäviä näkemyksiä mielikuvituksen merkityksestä on esitetty. Bolton kirjoittaa, että esimerkiksi Nunn (1930)

katsoi mielikuvituksellisen toiminnan (*make-believe*) vain kompensoivan lapsen vaillinaista ymmärrystä todellisuudesta (Bolton, 1999, 57). Tutkimuksen valossa on kuitenkin todettava, että leikin ja mielikuvituksen merkitys on huomattavasti tällaista näkemystä voimakkaampi ja rikastuttavampi (esim. Randell & Nielsen, 2016; Bolton, 1999).

Piaget'n mukaan symbolien, siis jotakin tiettyä esinettä tai asiaa "esittävien" esineiden, käyttö luo pohjan lapsen mielikuvitusleikille (*make-believe play / symbolic play*) (Piaget, 1962, 111–112; 165). Mielikuvitusleikin tyypilliset ominaisuudet näyttäytyvät eri tavoin lapsen eri kehitysvaiheissa. 4-8-vuotiaiden lasten on havaittu hyödyntävän leikeissään mieluusti rekvisiittaa ja rooliasuja, ja iän myötä niiden tarve sekä vaatimukset niiden realistisuudesta voivat kasvaa (Johnson, 1998, 149). Piaget'n mukaan noin 7-8-vuotiaiden symbolisessa leikissä voidaan kuitenkin havaita, että käytetyt symbolit voivat vaihtua konkreettisista esineistä esimerkiksi piirroksiin (Piaget, 1962, 288). Ikävuosina 8-12 leikkien säännöistä tulee leikkijöille merkityksellisempiä, ja mielikuvitusleikki ilmenee esimerkiksi arjen tilanteiden innoittamana esittämisenä, tai leikkinä jossa hyödynnetään esineitä (*miniature objects*) (Manning, 1998, 158). Lasten tapaa ja tarvetta toisintaa tosielämän tapahtumia leikeissään ei kuitenkaan tule tulkita niin, ettei lapsella olisi omaa luomiskykyä, vaan nämä lainat rikastavat heidän luomaansa kuviteltua maailmaa (Slade, 1995, 55).

Mielikuvitusleikin merkitystä ja vaikutusta on tulkittu eri tavoin. Mielikuvituksen on ajateltu olevan vain yksi kehitysvaihe lapsen leikkikehityksessä, Piaget'n määritelmän mukaan harjoitteluleikin (*practice play*) jälkeen ja ennen sääntöleikkiä (*games with rules*) (Piaget, 1962, 110–112). Toisaalta, mielikuvituksella voidaan ajatella olevan tärkeä osa ihmisen kognitiivisen kehityksen kannalta, ei ainoastaan hetkellisesti, vaan pitkävaikutteisesti. Esimerkiksi Paul Harris korostaa mielikuvituksen roolia lasten kyvyssä muodostaa ennako-oletuksia ja tehdä johtopäätöksiä kuvitteellisten kokemusten pohjalta, sekä kuvitella tosielämän tilanteille erilaisia ratkaisuja (Harris, 2006, 223–224.) Draamassa oppiminen hyödyntääkin muun muassa juuri tätä kykyä asettaa itsensä kuvitteelliseen tilanteeseen. Draaman ja improvisaation avulla pyritään syventämään lasten kykyä ymmärtää kehittämällä kuvittelemisen taitoja (Cranston, 1995, 125).

2.4.2 Leikki itseisarvoisena ja välineellisenä opetuksen kontekstissa

Heikkinen (2002) toteaa, että ”leikki” -käsitettä voidaan tulkita usealla eri tavalla. Hänen mukaansa lapsi leikkii sekä oppiakseen uutta, että omaksi ilokseen. Leikkimaailma on erilainen eri konteksteissa, kuten draamakasvatuksessa, teatterissa ja rituaalissa. Leikin voi lisäksi määritellä *pedagogisten* (luovat leikit ja sääntöleikit) tai *didaktisten* (pelit) pyrkimysten mukaan, jolloin leikistä tulee väline tavoitteen saavuttamista varten. Vaikka leikki onkin lapselle ominaista toimintaa, voidaan sille asettaa myös tavoitteita tilanteesta riippuen. (Heikkinen, 2002, 42–43.) Leikkiä voidaan siis tarkastella esimerkiksi sen päämäärän kautta. Mikäli leikillä ajatellaan olevan merkitys itsessään, siis ajatellaan leikin olevan merkityksellistä ja arvokasta vain leikkimisen takia, on kyseenalaista, voidaanko koulussa esiintyvää leikkiä kutsua todellisuudessa leikiksi. Tällaisille leikeille on usein asetettu oppimistavoitteita, ja nämä tavoitteet ovat aikuisen asettamia.

Leikin vapaus onkin Huizingalle tärkeä leikkiä määrittelevä tekijä. Hänen mukaansa leikkiin ei voi pakottaa, ja näin leikkiminen käskystä ei voi olla leikkiä, vain sen esittämistä (Huizinga, 1947, 7). Mielikuvitukselliselle leikille on kuitenkin ominaista tietynlainen säännönmukaisuus. Bernard Suitsin mukaan leikkien säännöt takaavat sen, että leikin tai pelin tavoitteen voi saavuttaa ainoastaan tietyllä, ennalta sovitulla tavalla. Säännöt sulkevat ulkopuolelle kaikista helpoimman tavan päämäärän, siis voittamisen, saavuttamiseen, eli pelin rakenne luo tietyllä tapaa aiheetonta hankaluutta (*gratuitous difficulty*) vain pelin itsensä vuoksi. (Suits, 2014, 41) Esimerkiksi koripalloa pelatessa ei voi nousta tikkaille tekemään koria, vaan pelaajan täytyy haastaa itseään onnistuakseen ja voittaakseen.

Koulussa tapahtuvan leikin ajatellaan usein kumpuavan joko opettajan asettamista tavoitteista tai lasten omasta halusta leikkiä. Luokkahuoneen leikki voidaan esimerkiksi jakaa (1) *instrumentaaliseen*, (2) *todelliseen* sekä (3) *luvattomaan leikkiin*, joista ensimmäinen on opettajien valvoma ja ohjeistama, toinen esimerkiksi välitunneilla tapahtuvaa ja kolmas salaista ja sääntöjä rikkovaa

(Fein & Wiltz, 1998, 43). Bergströmin (1997) mukaan leikkejä on kahdenlaisia; kasvatusopillisia ja aikuisia miellyttäviä *valkeita leikkejä*, joista on lapselle hyötyä, sekä tuhoavia, jopa aikuista kauhistuttavia *mustia leikkejä* (Bergström, 1997, 145–147). Vapaata leikkiä ei voi rajoittaa tiettyyn aikaan tai paikkaan. Lasta ei voi pakottaa leikkimään, mutta ei myöskään estää leikkimästä, sillä lapsi löytää tilaa leikille jopa tarkkaan strukturoiduista ja rajatuista kasvatustilanteista (Øksnes, 2008, 150). Tiukimman rajauksen mukaan leikki, jolle on ulkopuolelta asetettu tavoitteet, ei ole todellisuudessa leikkiä, ainakaan Huizingan määrittelyn mukaan. Tasapaino lasten oman leikkimaailman, sekä koulussa tapahtuvan leikin välillä onkin draamakasvatuksen kannalta tärkeä ja mielenkiintoinen huomion kohde, sillä draamaoppitunneilla tila lasten omalle leikille ja mielikuvitukselle korostuu.

2.4.3 Leikki draamakasvatuksen kontekstissa

Draaman ja leikin toisiinsa kietoutunutta luonnetta voidaan havainnollistaa englantilaisen draamakasvatuksen viitekehyksessä esiintyvillä erilaisilla leikkiin ja draamaan liittyvillä termeillä: *play, playing, play-acting, playful*. Termien vivahde-erot antavat käsityksen siitä, kuinka läheisesti toisiinsa liittyvää draamaan, esittämiseen ja leikkiin liittyvä toiminta on, mutta kuinka tällä toiminnalla voi samanaikaisesti olla erilaisia tavoitteita. (Heikkinen, 2002, 42–43.) Draamakasvatuksen nähdään usein pohjautuvan leikkiin, mutta vasta 1990-luvulla on draamakasvatusta ja leikkiä alettu tarkastella kulttuuriteorioiden näkökulmasta (esim. Huizinga). Tätä ennen leikkikäsitys on ollut huomattavasti voimakkaammin painottunut pedagogisiin näkemyksiin leikistä (Vygozky, Piaget ym). (Heikkinen, 2002, 27.) Esimerkiksi Vygozky määritteli leikin esikouluikäisen lapsen kehityksen merkittävimmäksi tekijäksi, mutta ei pitänyt leikkiä itsessään merkityksellisenä tai nähnyt sen tuottavan mielihyvää sen enempää kuin jonkin muun toiminnan (Vygozky, 1967, 6). Sutton-Smith (1997) kuitenkin korostaa, että lasten taipumus leikkiin avaa lukuisia mahdollisuuksia luoda usein jopa emotionaalisesti arkitodellisuutta rikkaampia mielikuvituksellisia maailmoja, jotka eivät ole ainoastaan toisintoja todellisuudesta, vaan ovat olemassa niiden rinnalla (Sutton-Smith, 1997, 158). Tällaiset Sutton-Smithin kuvailemat kuvitteelliset maailmat ovat keskeisiä draamassa toimimisen ja oppimisen kannalta, sillä niiden ja

todellisuuden välille syntyvän potentiaalisen tilan ajatellaan mahdollistavan oppimisen (ks. Heikkinen, 2005b).

Heggstad (1998) kutsuu kaikkea mielikuvituksellista leikkiä *draamaleikiksi*, jossa keskeistä on fiktioelementti. Hän määrittelee Sutton-Smithin (1979) teoriaa mukaillen viisi elementtiä, jotka kuvailevat draamaleikkiä: (1) lapsi *dramaturgina*, joka keksii leikin teeman ja sisällön, (2) lapsi *ohjaajana*, joka päättää, miten leikki etenee, (3) lapsi *näyttelijänä*, joka toimii leikin fiktiivisessä roolissa, sekä (4) lapsi *katsojana*, joka tulkitsee sekä omaa että kanssaleikkijöidensä toimintaa. Heggstad lisää vielä yhden elementin, (5) lapsi *lavastajana*, joka päättää siitä, miltä leikkipaikka näyttää. (Heggstad, 1998, 88–89.) Tällainen taipumus draamaleikkiin on erityisen tärkeää draamakasvatuksessa, jossa mielikuvituksellisista maailmoista tulee toiminnan, kokemisen ja oppimisen paikkoja. McCaslinin (1974) mukaan on kuitenkin oleellista ymmärtää, milloin on kyse leikistä ja milloin draamatoiminnasta, eikä draamaleikkiä tulisi nähdä esiintymisenä (McCaslin, 1974, 5). Boltonin (1984) mukaan leikin ja draamatoiminnan erottavat toisistaan asennoitumistavan erot. Näitä ovat (1) keskeisen sisällön *jakaminen* ryhmän kesken, (2) ryhmän jäsenten tunteiden *yhtenevyys*, (3) henkilökohtaista tasoa vahvempi *ryhmän valta*, sekä (4) *tunne*, joka laadullisesti eroaa arkipäiväisistä kokemuksista. (Bolton, 1984, 58–59.) Boltonin listaamat asennoitumistavat kertovat draamatoiminnan tavoitteellisuudesta, jossa ryhmän toiminta tavoitteiden saavuttamisessa korostuu. Kaikki leikki ei siis ole draamatoimintaa, mutta leikki tukee vahvasti draamassa toimimista.

Leikki on luonteeltaan hyvin improvisatorista, ja sitä voidaan käyttää hyväksi sekä näyttelijäntyön opetuksessa, että roolityössä. Improvisaatio luo leikille mahdollisuuksien tilan, jossa leikkijä voi löytää aineksia omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan, ja ilmentää niitä spontaanisti (Wennerstrand, 1998, 443). Leikki syventää vuorovaikutustoimintaa ja voittamisen intentiota, ja pakottavat näyttelijän toimimaan tilanteessa tietämättä tulevaisuudesta, toisin kuin kirjoitettua roolia työstettäessä. Pelit ja niitä muistuttavat kilpailutilanteet auttavat näyttelijää vapauttamaan energiaansa, joka voidaan siirtää kohtauksen. (Cohen, 1986, 23–25.) Samoja piirteitä voidaan hyödyntää myös koulussa tapahtuvassa draamassa. Leikki on siis luonteeltaan draamallista, mutta sen draamallisen po-

tentiaalin hyödyntämiseksi opettajan on onnistuttava innostamaan lasta leikkimään (Heikkinen, 2002, 45). Draaman voi ajatella olevan leikin jatke, ja koska lapselle on luonteenomaista luoda sääntöjä ja toimintamalleja omiin leikkeihinsä ja peleihinsä, voidaan draamassa hyödyntää tätä taipumusta, antamalla kuitenkin kontrolli sääntöjen noudattamisesta ryhmälle (Neelands, 1984, 25–26).

McCaslin (1974) listaa luovan leikin tarjoamia mahdollisuuksia, joita koulun draamaopetus antaa. Hänen mukaansa leikki kehittää lasten mielikuvitusta, itsenäisen ajattelun taitoja, ryhmäluovuutta ja yhteistyökykyä. Lisäksi leikin avulla voidaan nostaa lasten tietoisuutta ympäröivästä maailmasta ja kehittää tunteidenkäsittelytaitoja. Näiden lisäksi luovan draamatoiminnan avulla lapset voivat kehittää suullisen ilmaisun taitojaan, sekä pääsevät tutustumaan kirjallisuuden ja teatterin taidemuotoihin. (McCaslin, 1974, 11–17.) Myös draamaoppituntien leikin, kuten kaiken muunkin koulussa tapahtuvan leikin, tavoitteet ovatkin aina hyvin monitulkintaisia. Draamasopimus, siis opettajan ja oppilaiden välinen sitoutuminen leikkiin, toimii esimerkkinä draamaoppitunneilla tapahtuvan leikin institutionaalisuudesta (ks. Heikkinen, 2002; Neelands, 2004). Draamaoppituntien leikki kuitenkin hyödyntää niin paljon lasten luontaista taipumusta leikkiin ja mielikuvitukselliseen toimintaan, että siinä esiintyy huomattavasti suurempi määrä vapautta kuin muunlaisessa, oppimistavoitteita sisältävässä leikissä. Draaman avulla lapsille voidaan tarjota tilanteita, joissa leikin voi ottaa vakavasti, ja tällöin tarjoutuu myös mahdollisuus oppia siitä (Owens & Barber, 1998, 10). Draamaoppitunneilla luodut mielikuvitukselliset maailmat luovat mahdollisuuksia tilanteiselle oppimiselle (*situated learning*), vaikka tilanteet ovatkin mielikuvituksen tuotetta (Andersen, 2004, 284).

2.4.4 Vakava leikillisyyys

Leikki nähdään arkiajattelussa usein olevan kaiken todellisen ja vakavan tekemisen vastakohta. Leikin voidaan myös helposti ajatella olevan merkityksetöntä, jopa vähäpätöistä (Suits, 1967, 210). Leikki mahdollistaa kuitenkin uuden oppimisen ja luomisen. Gadamerin mukaan leikin ”vakavuus” antaa leikille merkityksen, ja se on mahdollista saavuttaa vain silloin, kun leikkijä kadottaa itsensä leikkiin. Leikkijä tietää leikkivänsä ja ymmärtää, mitä leikki on, mutta ei tarkasti

tiedä *mitä* tietää tämän tietäessään. Vakavuus ei siis loitonna leikistä, vaan on sen oleellinen osa. (Gadamer, 1979, 91–92.) Samaan lopputulokseen päätyy myös Huizinga, jonka mukaan tietoisuus siitä, että jokin on ”vain leikkiä”, ei millään tavoin estä uppoutumista leikkiin ja saa unohtamaan ainakin hetkeksi leikin alisteisen aseman suhteessa vakavuuteen (Huizinga, 1947, 8).

Draamaoppitunneilla tämä tilanne voidaan havaita silloin, kun oppilaat osallistuvat fiktiiviseen toimintaan. He ovat samanaikaisesti tietoisia siitä, että fiktion hahmot ja tapahtumat ovat kuviteltuja, mutta suhtautuvat niihin kuin ne olisivat totta. Esimerkiksi Victor Turnerin ilmaus *liminaalinen tila*, jossa arkiset ja normaalit asiat kääntyvät pääläelleen, sopii kuvaamaan vakavan ja leikillisen todellisuuden samanaikaisuutta (Turner, 1974, 59). Tätä draamakasvatuksen keskiössä vaikuttavaa kahden erilaisen todellisuuden samanaikaista olemassaoloa Heikkinen nimittää käsitteellä *vakava leikillisuus* (johdettu Huizingan ilmaisusta *serious playfulness*), jota hän kuvailee kymmenen teesin kautta. Tiivistäen:

- (1) Täydellinen uppoutuminen leikkiin antaa mahdollisuuden toimia samanaikaisesti kahdessa maailmassa, todellisuudessa ja fiktiossa. Tämä *esteettinen kahdentuminen* mahdollistaa oppimisen draamaoppitunneilla.
- (2) Draamasopimuksella voidaan saavuttaa tila, jossa fiktiosta tulee totta. Kun tehdään sopimus siitä, että leikitään, pätevät tilanteessa vain yhdessä sovitut säännöt sekä fiktion asettamat rajat.
- (3) Leikin avulla voidaan luoda *mahdollisuuksien tiloja*, joissa uusia merkityksiä on mahdollista muodostaa, kun niissä pätevät ainoastaan yhdessä sovitut säännöt, eikä leikin tarvitse palvella mitään ulkopuolelta asetettuja päämääriä.
- (4) Koska leikki ei toimita mitään välttämätöntä tehtävää, vaan se on itsetarkoituksellista, antaa se mahdollisuuden tarkastella asioita, *joita itse haluamme tutkia*.
- (5) Aktiivinen osallistuminen määrittelee draamakasvatuksen leikillisyyttä. Leikillisuus saa useita muotoja, erityisesti osallistavan teatterin kautta, ja sitä kuvaa *tanssin ja dramaattisten esitysten alue kokonaisuudessaan*.

- (6) Leikki tuottaa *esteettisen kokemuksen*, kuten kieli, metaforat, taideteokset ja rituaalit.
- (7) Draama ja leikki antavat mahdollisuuksia toimia eri tavoin kuin todellisuudessa. *Eettisyys* vahvistuu, kun fiktiossa tehtyjä valintoja reflektoidaan jälkikäteen.
- (8) Vaikka leikkiä voi pitää ”tarkoituksettomana”, on siinä aina mukana jonkinlainen *panos*, jota voidaan ajatella myös voittamisen intention kautta. Voittaminen draaman leikissä tarkoittaa sitä, että leikkii siten kuin on sovittu.
- (9) Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus synnyttää draaman tai leikin *poiesiksen*, siis muodon. Asiantuntemuksensa kautta draamaopettajan tehtäväksi jää tämän muodon muovaaminen ja sillä leikkiminen, sillä osallistujat eivät siihen välttämättä kykene.
- (10) Draamaopettajan toimintaa ohjaavat erilaiset *leikin filosofiat*, jotka auttavat tätä näkemään draamakasvatuksen mahdollisuudet merkityksiä luovana ja vaikuttavana toimintana. (Heikkinen, 2002, 66–69.)

Vakava leikillisuus on ratkaiseva elementti onnistuneen draamaprosessin saavuttamisessa. Kuviteltua todellisuutta on mahdollista rakentaa ja ylläpitää ainoastaan silloin, jos draamaprosessiin osallistuvat ”ovat vakavissaan”. Fiktiossa voidaan toimia, jos fiktion maailmasta on yhteisymmärrys, ja se hyväksytään totena draamaprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa analysoiduilla prosessidraamatunneilla oppilaat suhtautuivat fiktiivisiin maailmoihin ja henkilöihin vakavissaan, ja onnistuivat näin toimimaan fiktion todellisuudessa. Oppilaiden sitoutuminen toiminnan päämääriin ja kunnioitus draamaoppitunnin sääntöjä kohtaan esimerkiksi draamasopimusta noudattamalla selittävät osaltaan sitä, miten toimintaan suhtaudutaan vakavalla leikillisyydellä.

2.5 Rooli osana draamatoimintaa

Keskeisessä osassa luotaessa draamaoppituntien fiktiota on rooli. Draamatyötavoissa, kuten prosessidraamassa, hyödynnetään lasten luontaista kykyä omaksua kuvitteellisia rooleja ja asettua kuvitteellisiin tilanteisiin. Prosessidraamassa merkityksellistä on yksilöllisen kokemuksen lisäksi yhteinen kokemus, jo-

ten oppilaille valittavan roolin tulee sitoa heidät yhteen prosessin alusta lähtien. (Bowell & Heap, 2005, 40–44). Prosessidraamassa rooli on keskeinen tekijä fiktion tai draaman maailman luomisessa ja sen ylläpitämisessä, kun monet muut teatterille tyypilliset elementit, kuten lavasteet tai yleisö, saattavat puuttua (O'Neill, 1995, 69). Roolit voivat draamaprosessin aikana vaihtua, ne voivat olla kollektiivisia, ja roolihenkilöiden ominaisuuksia tai tilannetta voidaan reflektoida yhteisesti prosessin lomassa (Ventola, 2013, 164).

Kuvitteellisia rooleja osana teatteri- ja draamatoimintaa on määritelty eri tavoin. Esimerkiksi Hornbrook (1989) määrittelee *roolin* (*role*) ja *hahmon* (*character*) eroa. Hän korostaa stereotyyppisten ja helposti tunnistettavien hahmojen merkitystä draaman ymmärtämisen kannalta, ja mainitsee, että tällaisia arkkityyppejä voidaan havaita lasten improvisaatioista (Hornbrook, 1989, 114–115). Roolia on käsitelty teatterin ja draaman kontekstin lisäksi myös esimerkiksi psykologiassa ja leikkiteorioissa (McCaslin, 1974, 9). J. L. Moreno hahmottelee rooliteoriaa, joka kattaa kolme erilaista tapaa olla roolissa: (1) *roolin ottaminen* (*role taking*), jolla tarkoitetaan valmiiseen rooliin astumista, (2) *roolileikki* (*role playing*), joka antaa henkilölle enemmän vapautta, sekä (3) *roolin luominen* (*role creating*), joka antaa tilaa spontaaniudelle ja improvisaatiolle (Moreno, 1953, 75). Draamaopetuksessa pystytään hyödyntämään näitä ihmiselle luontaisia tapoja toimia roolissa. Moreno kuvailee roolileikkiä (*role playing*) tapahtuvan tilanteissa, joissa henkilö yrittää matkia tai jäljitellä jonkun toisen henkilön toimintaa. Hän pitää roolileikkiä lapselle luontaisena toimintana, joka jopa edeltää kielen oppimista (Moreno, 1953, 76). Roolileikin ja kuvittelemisen kautta oppiminen on lapselle luonnollista ja motivoivaa, joten koulun tulisi tarjota mahdollisuuksia spontaaniin ja mielikuvitukselliseen leikkiin, sekä yhdessä että ryhmässä (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011, 61–62).

Luokkahuonekontekstissa puhutaan yleensä näyttelemisen sijaan *roolileikistä*, vaikka molemmilla kuvataan kuvitteellisessa roolissa toimimista fiktiivisessä todellisuudessa. Roolileikki antaa oppilaalle mahdollisuuden omaksua jonkin toisen henkilön rooli, ja ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan tämän roolin suojasta (Özbek, 2014, 57). O'Neill kuitenkin huomauttaa, että mikäli roolileikkiä käytetään draamaopetuksessa ainoastaan mekaanisena välineenä sisällyttää roolis-

sa toimimista tuntisuunnitelmaan, on vaarana vahvistaa jo olemassa olevia roolikäsityksiä sen sijaan, että oppilaat löytäisivät uusia ilmaisun ja olemisen tapoja. (O'Neill, 1995, 79.)

Roolin ottaessaan näyttelijä, tai lapsi, on tietoisesti samanaikaisesti sekä oma itsensä, että roolihenkilö. Hän ei siis muutu roolihenkilöksi, vaan omaksuu roolihenkilön osaksi itseään (Burgess & Gaudry, 1986, 14). Draamassa roolin ottaminen tarkoittaa suhtautumistavan tai asenteen omaksumista (Owens & Barber, 2002, 16). Teatteriteoreetikko Robert Cohen (1986) hyväksyy Stanislavskin teorian roolihenkilön *intentioista*: näyttelijän on löydettävä roolihenkilönsä intentiot ja tarkoitukset (Cohen, 1986, 8). Cohen listaa kolme periaatetta, joista hänen mukaansa kaikki näyttelemisen koulukunnat ovat yhtä mieltä: 1) näyttelijän tulee näytellä roolihenkilön *intentiot*, siis pyrkimykset kohti "voittoa"; 2) ymmärrettävä intentioiden arvojärjestys; ja 3) intentiot ovat aina positiivisia (Cohen, 1986, 21–22). Oppilaan tulee siis ymmärtää, että toimintaa ohjaavat hänen roolihenkilönsä ominaisuudet, eivät omat. Tavoitteena on saada muut draamaan osallistuvat uskomaan tai ymmärtämään roolihenkilön intentiot. Jotta saavutetaan todentuntuinen lopputulos, roolihenkilön pohjana käytetään kuitenkin myös roolia tekevän henkilön omia kokemuksia, sekä tietynlaisia yleistyksiä eri ihmistyypeistä, jotta roolihahmo täyttää tehtävänsä draamassa ja sopii sen kontekstiin (O'Neill, 1995, 71).

Bertolt Brechtin käsitys roolista eepissä teatterissa on hyvin erilainen, kuin mihin suurin osa näyttelemisen eri teorioista sitoutuu. Hän käyttää sanaa esiintyjä (*demonstrator*), kuvaamaan näyttelijää, jonka tehtävänä on koko ajan muistaa itse, ja muistuttaa myös katsojia siitä, että hän ei ole roolihenkilö, vaan henkilö joka esittää tiettyä roolia. Brechtin mukaan näyttelijän tulee perustaa rooli-hahmonsa ainoastaan tämän toimintaan kulloisessakin kohtauksessa, eikä koskaan "muuttua henkilöksi, jota näyttelee". (Brecht, 1964, 2-3.) Brecht käyttää tästä etäännyttämisen tavasta nimeä *verfremdungseffekt*, vieraannuttamiseksi. Sen ideana on estää katsojaa kokemasta empatiaa näkemäänsä kohtaan, ja keskittää näin huomio draaman sosiaaliseen ulottuvuuteen (Franks & Jones, 1999, 194). Samaistumisen sijaan katsojan on tarkoitus oppia näkemästään.

Draamakasvatuksessa pyritään samankaltaiseen tavoitteeseen, kun esimerkiksi draamaprosessin lopuksi pysähdytään refleктоimaan prosessin aikana koettua.

2.5.1 Roolissa toimimisen ja näyttelemisen ero

Gavin Bolton (1998) hahmottelee lasten *näyttelemisen* (performing) ja *roolissa toimimisen* (presenting) eroa. Roolissa toimimisen käsitettä on käyttänyt Tapio Toivanen, joka on myös kääntänyt termin (Toivanen, 2015). Vaikka näillä toiminnoilla onkin keskenään paljon samaa, on niiden väliltä löydettävissä eroavaisuuksia, jotka tulevat erityisesti esiin käsiteltäessä draamakasvatusta ja draamaoppitunneilla otettavia rooleja. Bolton pitää fiktiota ja sen tuottamista kaiken näyttelemisen ja roolissa toimimisen ytimenä. Myös matkimisen ja itse keksimisen välinen jännite kuvaa kaikkea roolissa toimimista. Tätä jännitettä Bolton kuvaa termillä ”identifikaatio”, jolla hän viittaa lapsen tulkintaan ja ymmärrykseen fiktion ja toden suhteesta. Bolton tuo esiin myös muita yhtäläisyyksiä erilaisten roolissa toimimisen tilanteiden välillä, kuten fiktiivinen tila- ja aikaulottuvuus, yleistettävyyden ja yleisön. (Bolton, 1998, 250–259.)

Vaikka yleisö on yksi kaikkea roolissa toimimista yhdistävistä tekijöistä, tarjoaa se myös näkökulman näyttelemisen ja roolissa toimimisen toisistaan eroavaan merkitykseen. Näyttelemisen Bolton näkee nimittäin merkitsevän sellaista esiintymistä, josta näyttelijän voisi odottaa saavan aplodit, kun taas roolissa toimiminen kuvaa osallistumista draamalliseen toimintaan, jossa itse näytteleminen ei ole pääasia. *Esittäminen*, ja sen alaluokka *esiintyminen* (performing), taas muodostavat vastaparin itse *tekemiselle* (making), joka kuvaa esimerkiksi improvi-soitua ja mielikuvitusleikkiin pohjaavaa draamallista toimintaa. (Bolton, 1998, 262–265.) Tämän tyyppinen näytteleminen on leimallista lasten roolissa toimimiselle draamatyössä (Toivanen, 2002, 36).

Näin ollen käsiteltäessä näyttelemistä draamaoppitunneilla on usein selkeämpää ja tarkoituksenmukaisempaa käyttää näyttelemisen sijaan ilmausta *roolissa toimiminen* tai *roolin ottaminen*. Draamatunneilla keskeisiä eivät ole näyttelijäntaidot ja niiden tekniset meriitit, vaan roolissa toimiminen on työ- ja käsittelytapaa. Lasten omista kokemuksista roolissa toimimisesta korostuvatkin useammin

henkilökohtaiset ja roolissa elämisen merkitykset, ja esittämisen yleisösuhte jää taka-alalle (Toivanen, 2002, 169).

Analysoituilla prosessidraamatunneilla oppilailla oli useita mahdollisuuksia toimia kuvitteellisessa roolissa. Osa työtavoista perustui siihen, että oppilaat toimivat kaikki eri rooleissa (*esim. still -kuvat*), osassa kaikki oppilaat toimivat yhdessä roolissa samaan aikaan (*kollektiivinen rooli*), ja osassa vain yksi tai muutama oppilas toimi roolissa kerrallaan (*esim. kuuma tuoli*). Roolissa toimiminen näillä oppitunneilla oli usein improvisoitua tai hyvin lyhyen suunnittelun tulos, eikä sen tavoitteena ollut kehittää näyttelijäntaitoja tai teknistä osaamista. Tällaisen työtapen tarkoituksena onkin tarjota oppilaille mahdollisuus käsitellä draamaprosessin kuvaamia tilanteita ja ilmiöitä samanaikaisesti sekä roolihenkilön, että oman tehtäväroolinsa kautta (Heikkinen, 2005b, 45).

2.6 Draaman skenografiset elementit

Teatterin fiktion maailmaa luodaan myös skenografisten elementtien avulla. Näitä ovat kaikki visuaalisen ja esteettisen ilmaisun elementit, joita käytetään esityksen kokonaisuuden rakentamiseen. Tila, valot, äänet, lavasteet ja rekvisiitta auttavat katsojia tai draaman osallistujia uskomaan fiktion todellisuuteen. (McKinney & Butterworth, 2009, 4-6.) Skenografia -termin määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä se ei viittaa ainoastaan lopullisen näyttämön ulkonäköön, vaan myös sen suunnitteluun ja toteutukseen (Hickie, 2009, 31). Esimerkiksi Aronson (2005, 7) tarkoittaa skenografialla näyttämön visuaalista kokonaisuutta, sekä näyttämöllä nähtävää muuntautumisen prosessia, ei siis pelkkiä fyysisiä lavasteita tai pukuja.

Draamaoppitunneilla skenografisia elementtejä ei kuitenkaan usein käytetä, tai ne ovat vain hyvin viitteellisiä, sillä fiktion maailma luodaan pääsääntöisesti osallistujien mielikuvituksen avulla (Toivanen, 2010, 62). Esimerkiksi prosessidraamassa käytettyjen esineiden ei tarvitse olla tyypillistä teatterirekvisiittaa, vaan ne toimivat kyseisen esineen symbolina (Eriksson, 2011, 115). Teatterissa ja draamassa käytössä olevilla esineillä on usein syvempi merkitys kuin niiden arkisilla vastakappaleilla. Katsojien tai draamaprosessiin osallistuvien täytyy

osata lukea näiden merkkien symbolista merkitystä, ja tästä syystä niiden tulee-kin olla hyvin selkeitä ja asiaan liittyviä. Nämä prosessidraamassa käytetyt erilaiset *artefaktit* auttavat lapsia keskittymään ja sitoutumaan oppitunnin aiheeseen. (Bowell & Heap, 2005, 65–70.)

Myös modernin ja postmodernin ajan teatterissa näyttämön visuaalinen ilme on koko ajan liikkunut kauemmas realistisesta ja yksityiskohtaisesta maiseman kuvaamisesta kohti näyttämökuvaa, joka muistuttaa katsojia siitä, että he katsovat näytelmää (Aronson, 2005, 14). Koulussa toteutettava draama noudattaa usein brechtiläistä skenografiaa, jolle keskeistä on harkittu materiaalien hyödyntäminen, siten että kaikki käytetyt elementit ovat tarinan kannalta merkityksellisiä, ja niillä on oma roolinsa esityksessä (McKinney & Butterworth, 2009, 44). Brecht korostaa, että rooliasujen tai muiden elementtien ei koskaan tule luoda illuusiota siitä, että näyttelijät olisivat esittämäänsä hahmoja, niiden tarkoituksena on ainoastaan osoittaa hahmon ominaisuuksia tai auttaa erottamaan roolihenkilöt toisistaan (Brecht, 1964, 4). Draamatyöskentelyssä näistä voidaan käyttää nimitystä ”merkki”, jolla tarkoitetaan opettajan määrittelemiä tapoja osoittaa draaman maailmaan siirtymistä ja siellä toimimista. Joko opettaja tai oppilas voi esimerkiksi ottaa käyttöönsä vaatekappaleen, jolla kuvataan roolin ottamista (*roolimerkki*), tai valaistuksella ja äänillä luodut erilaiset tilat voivat osoittaa siirtymistä fiktiiviseen todellisuuteen. (Toivanen, 2010, 123.)

Roolimerkit ovat keskeisimpiä visuaalisia elementtejä, joiden avulla draamaoppituntien fiktiivistä maailmaa luodaan. Analysoimillani prosessidraamaoppitunneilla roolimerkkien käyttäminen lisäsi oppitunnin fiktiossa toimimisen tasoa, sillä roolimerkki mahdollistaa roolissa toimimisen, luo fiktiivistä maailmaa, ja helpottaa todellisuuden ja fiktion rajan hahmottamista. Muunlaisia käytössä olleita skenografisia elementtejä olivat esimerkiksi luokkahuoneen kalusteet, joita käytettiin lavasteiden ominaisuudessa, sekä luokkatilan valaistus, jota muuttamalla vahvistettiin toimimista fiktiivisessä tapahtumapaikassa. Draamaoppitunneilla hyödynnetään kuitenkin usein oppilaiden mielikuvitusta ja kykyä kuvitella erilaisia asioita ympärilleen. Prosessidraamassa voidaan tehdä erilaisia elementtejä näkyväksi ilman mitään konkreettisia esineitä, esimerkiksi osoittamalla niiden paikka tilassa (Bowell & Heap, 2005, 69).

2.7 Fiktiossa toimimisen merkitys draamaoppitunneilla

Draamaoppitunneilla keskeistä on suhde draamallisen fiktion ja todellisuuden välillä. Oppimista ja uusien merkityssuhteiden muodostumista tosielämässä tapahtuu sitä enemmän, mitä monipuolisemmin fiktiota opitaan muokkaamaan ja hyödyntämään. (Heikkinen, 2002, 22; 29.) Kuvitteellisten tilanteiden kautta oppilaat pääsevätkin draamaoppitunneilla harjoittelemaan lukuisia erilaisia taitoja, joista korostuvat erityisesti vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön keskittyvät ihmishuuhdetaidot. Fiktiivisessä todellisuudessa on mahdollisuus sekä luoda normeja, että rikkoa niitä, sillä fiktion säännöt voivat olla täysin erilaiset kuin normaalissa arjessa (Heikkinen, 2002, 41). Draamaopettajan tulee huolehtia siitä, että fiktion ja todellisuuden raja tulee oppilaille selväksi, muussa tapauksessa oppilaat joutuvat käyttämään ylimääräistä energiaa selvittääkseen, mikä on totta ja mikä ei. Kun fiktion ja todellisuuden raja on selvä, pääsevät oppilaat keskittymään siihen, mitä kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisesta voidaan oppia. (Nee-lands, 1984, 48–49.)

Filosofisesta näkökulmasta fiktiota luonnehtii se, että sen olemus kuvitteellisena, on keskeistä, mutta myös fiktion ja toden suhde on läsnä koko ajan (Kroon & Voltolini, 2011). Nybergin mukaan draamassa kaikkea fiktiota onkin syytä pitää totuutta kuvaavana (Nyberg, 2015, 1936). Heathcote puhuu ilmiöstä nimeltä ”draamasilmät” (*drama eyes*), joiden avulla voimme nähdä asioita mielessämme. Vaikka draamatunneilla jotkin asiat eivät olisi todellisia, ne ovat *todenmukaisia*, siis kuvaavat todellista maailmaa. Tärkeää on se, että kaikki draamaan osallistuvat sitoutuvat pitämään asioita tosina, vaikka tietävät etteivät ne sitä ole. (Heathcote, 2015, 121.) Draamaopettajan ja oppilaiden välisen *draamasopimuksen* keskeinen elementti, toiminnan ja tilan *rajaaminen* (*framing*), auttaa draaman fiktiivisen maailman luomisessa (Heikkinen, 2002, 89).

Draamasopimuksella voidaan siis sopia siitä, mikä missäkin draamaprosessin vaiheessa on totta. Draamasopimus solmitaan ennen draamaprosessin alkua opettajan ja oppilaiden välille. Se muun muassa määrittelee opettajan ja oppilaiden välisen yhteisymmärryksen toiminnan tavoitteista, sitouttaa draamatyös-

kentelyn vaatimuksiin, sekä tarjoaa lähtökohdan keskustelulle ja reflektoinnille draamassa opitusta ja koetusta (Neelands, 1984, 27). Draamasopimus sisältää jonkinlaiset säännöt oppitunnilla toimimisesta, siitä mitä itseltä odotetaan ja mitä voi odottaa muilta osallistujilta, mutta se kattaa myös yhteisymmärryksen siitä, miten draaman maailmassa on oikein toimia (Neelands, 2004, 54). Draamasopimusta ei välttämättä tehdä jokaisen draamaoppitunnin aluksi, vaan se saate-taan tehdä draamaprosessin alussa, tai ainoastaan lukuvuoden alussa (Toiva-nen, 2010, 41; Toivanen & Pyykkö, 2012, 160).

Østernin mukaan draamasopimus on *fiktiosopimus*, siis sopimus siitä, miten ku-viteltu todellisuus, eli fiktio, rakennetaan ja miten siinä toimitaan. Sopimuksessa määritetään muun muassa kuvitteellisen ajan ja paikan rajat, roolin ottamisen ja siitä poistumisen tavat, ero roolihahmon ja roolin ottavan henkilön välillä, sekä se, miten draamaprosessi päätetään. Merkitykset muodostuvat osallistujien kye-tessä vakavaan leikillisyyteen, eli kokemaan ja tuntemaan todellisia tunteita ja ajatuksia fiktion ja symbolien kautta. (Østern, 2005, 15.) Tärkeää onnistuneen draamasopimuksen kannalta vaikuttaisi olevan, että jokainen osallistuja ymmär-tää oman vastuunsa fiktiivisen todellisuuden ylläpitämisessä. Heikkisen mukaan draamasopimusten ja kehystämisen avulla voidaan luoda tiloja fiktion ja todelli-suuden välille, joissa merkitysten muodostamista ja oppimista tapahtuu (Heikki-nen, 2002, 91). Tällä voidaan ajatella viitattavan käsitteisiin esteettinen kahden-tuminen ja potentiaalinen tila, joita käsittelem tarkemmin seuraavassa alaluvus-sa.

2.7.1 Esteettinen kahdentuminen ja potentiaalinen tila

John Dewey näkee, että taiteen todellisuutta kuvaavien elementtien, esimerkiksi näyttelijöiden teatterinäyttämöllä, kautta voidaan aistia se, mitä merkityksiä niillä halutaan ilmaista. Merkitykset eivät rajoitu fyysiseen olomuotoon, vaan niillä ha-lutaan välittää hahmolle tai esineelle erityisiä ominaisuuksia. (Dewey, 2005, 209–211.) Fyysisen, tai todellisen, lisäksi voimme siis nähdä myös sellaista, mi-tä meidän halutaan näkevän, tai mitä haluamme nähdä. Draamakasvatuksen oppimisen potentiaalin nähdään löytyvän juuri sen tarjoamasta mahdollisuudes-ta tarkastella maailmaa kahdesta eri näkökulmasta yhdellä kertaa (Eriksson,

2007, 15). Termillä *esteettinen kahdentuminen* tarkoitetaan todellisuuden ja fiktion olemassaoloa samanaikaisesti. Täydellinen uppoutuminen draamaan tai leikkiin antaa mahdollisuuden tarkastella maailmaa samanaikaisesti sekä roolin ja draamamaailman kautta, että omana itsenään (Heikkinen, 2002, 55). Heikkinen käyttää siitä myös nimitystä *methexis*, jolla hän kuvaa hetkeä, jolloin roolia suunnitellaan, tilaa tai aikaa muutetaan fiktiiviseksi, tai fiktiossa toimitaan tai sitä seurataan. Kuvitteelliseen maailmaan astuttaessa todellisuus ei kuitenkaan katoa mihinkään. (Heikkinen, 2002, 97; 100.) Østern (2000) kuvailee ilmiötä *mythoksen*, eli kertomuksen, ja *logoksen*, eli rationaalisen ajattelun, avulla: Oppija työstää roolihahmoa toimiessaan roolissa, ja kokee taiteellisen elämyksen mythoksessa, mutta suunnittelee samalla, miten roolin ilmaisee, toimien rationaalisesti reflektoiden logoksessa (Østern, 2000, 7).

Kaksoiskatsomisella tarkoitetaan teatteriesitystä katsottaessa sitä, kuinka katsoja samanaikaisesti näkee näyttämöllä sekä roolihenkilön, että näyttelijän (ks. Paavolainen, 1993). Näytelmää ja elokuvia katsottaessa nämä kaksi maailmaa koetaan samaan aikaan, ja jako on selkeämpi kuin draamaoppitunnelilla (Heikkinen, 2017, 64). Draamallista kokemista prosessidraamassa Heikkinen kuvaillee Maria Van Bakelen (1993) kolmen teesin mukaan (1) *roolissa*, (2) *ajassa* ja (3) *tilassa kahdentumiseen*. Roolissa kahdentumista siis tapahtuu, kun opettaja tai ryhmän jäsenet toimivat fiktiivisessä roolissa, jota kuvaamaan on esimerkiksi yhdessä sovittu merkki. Ajan kahdentumisella kuvataan fiktion tapahtuma-aikaa, joka on yhdessä sovittu ja jonka kaikki siihen osallistuvat ymmärtävät. Tilassa kahdentumisen käsitteellä kuvataan sitä, kuinka esimerkiksi luokan kalusteet tai muut fyysiset esineet saavat jonkin muun merkityksen fiktiossa toimimisen ajaksi. Osallistavassa teatterissa fiktion todellisuuden ylläpitäminen on draamaopettajan tärkeä tehtävä. (ks. Van Bakelen, 1993; Heikkinen, 2005b, 46–48.)

Draamaoppitunneilla esteettistä kahdentumista siis tapahtuu, kun oppilas tarkastelee kuviteltua tilannetta ensin roolihahmonsa näkökulmasta ja fiktiivisen tilanteen jälkeen omana itsenään. Tämä synnyttää *potentiaalisen tilan*, jossa oppijalla on mahdollisuus oppia ja ymmärtää uutta näitä näkökulmia yhdistämällä. (Toivanen, 2012.) Winnicottin (1971) määritelmä potentiaalisesta tilasta kuvaa lapsen ja äidin välistä hypoteettista tilaa, joka mahdollistaa lapsen kehittymisen

ja merkitysten muodostumisen (Winnicott, 1971, 107–108). Tätä määritelmää voidaan soveltaa draamakasvatuksen kontekstiin, ja kuvata oppimisen mahdollisuuksia todellisuuden ja fiktion välisessä tilassa. Heikkinen korostaa, että esteettinen kahdentuminen ei tarkoita ainoastaan toden ja fiktion rinnakkaisen olemassaolon ymmärtämistä, vaan se kuvaa erityisesti siirtymistä tähän potentiaaliseen tilaan (Heikkinen, 2017, 64).

O'Toole rinnastaa potentiaaliseen tilaan siirtymisen *fiktioon* ja *leikkiin* siirtymiseen, sillä leikissä vaikuttavat omat sääntönsä (O'Toole, 1992, 166). Potentiaaliseen tilaan siirtyminen on tapa liikkua erilaisista oppimisen konteksteista toiseen poistumatta luokahuoneesta. Prosessidraaman tilanteet ovat fiktiivisiä, mutta lasten kyky ”heittäytyä uskomaan” muuttaa ne todeksi. (Bowell & Heap, 2005, 32–33.) Analysoimillani prosessidraamatunneilla fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen loi tilanteita, joissa oppilaat saivat toimia erilaisissa maailmoissa tai erilaisissa rooleissa, oppien uutta. Fiktion todellisuudessa toimiessa kuitenkin käytetään omien kokemusten antamaa tietoa, ja opittua voidaan hyödyntää tosielämässä.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tällä tutkimuksella on kolme tehtävää: (1) luoda mittari, jonka avulla tarkastella fiktiossa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla, (2) testata mittarin toimivuutta sekä soveltuvuutta fiktiossa toimimisen tason mittaamiseen, sekä (3) mitata kahdeksan prosessidraamaoppitunnin fiktiossa toimimisen tasoa. Hahmotan näitä tutkimustehtäviä kahden tutkimuskysymyksen avulla. Tutkimuksen pääkysymys on se, kuinka hyvin tutkimusta varten laadittu analyysimalli soveltuu prosessidraamatuntien fiktiivisen toiminnan tarkasteluun. Tämän lisäksi tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon tilaisuuksia oppilailla on toimia fiktiossa draamaoppituntien aikana.

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

- 1. Miten tutkimusta varten luotu mittari toimii tutkittaessa fiktiossa toimimista draamaoppitunneilla?**
- 2. Kuinka paljon draamaoppitunneilla ilmenee fiktiossa toimimista?**

Tutkimukseni tavoitteena on testata mittarin soveltuvuutta fiktiossa toimimisen tason tutkimiseen draamaoppitunneilla. Tutkimustulosten toivon tämän lisäksi antavan kuvan fiktiossa toimimisen tasosta draamaan erikoistuneiden opettajien oppitunneilla, sekä erilaisista mahdollisuuksista toimia fiktiossa ja nostaa fiktiossa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla.

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus käsittelee fiktiossa toimimista alakoulun draamaoppitunneilla. Tutkimuksen kohteena on oppilaiden toiminta fiktiossa, sekä opettajan luomat mahdollisuudet fiktiossa toimimiseen. Tutkimuksen tärkeänä tehtävänä on myös tarkastella kyseistä tutkimusta varten luodun mittaustyökalun soveltuvuutta ja toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena ei siis ole ainoastaan perehtyä tutkittavaan ilmiöön, vaan testata mittarin toimivuutta ja mahdollisesti parannella sitä tarvittaessa. Tutkimusaineistoa olen analysoinut videohavainnoinnin ja sisällönanalyysin avulla. Tutkimus on osa Haasteena tyhjä tila -hanketta, jota johtaa draamakasvatuksen dosentti Tapio Toivanen. Samasta aineistosta on tehty useita Pro gradu -tutkielmia vuosina 2014–2017 (esim. Koivula, 2017).

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, sisältäen kuitenkin määrällisen tutkimuksen ominaisuuksia esimerkiksi havainnointityökaluna käyttämäni mittarin muodossa. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta ei olekaan syytä tarkastella vastakkaisina, sillä samassa tutkimuksessa ja samaa aineistoa analysoidessa voidaan usein soveltaa molempia menetelmiä (Alasuutari, 1999, 32). Esimerkiksi Chi (1997) kuvailee metodia, jossa kvalitatiivisesta aineistosta johdetaan kvantitatiivisia tuloksia määrittelemällä koodaamisen tapa tutkijan subjektiivisille havainnoille. Näin havainnoista saatuja tuloksia voidaan vertailla määrällisesti. (Chi, 1997, 281–282.) Määrällinen ja laadullinen aineisto tukevat toisiaan, vaikka ne eroavatkin toisistaan ja vaikka niiden yhdisteleminen ei olekaan ongelmaton (Brannen, 2004, 284).

Olen tutkinut videoituja draamaoppitunteja käyttäen apuna tutkimusta varten luomaani havainnointityökalua. Käytännössä olen videoaineistosta havainnoinut sekä oppilaiden fiktiossa toimimista oppitunneilla, että arvioinut tämän toiminnan laatua. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt The Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS) -havainnointityökalua (Pianta, La Paro & Hamre 2008) jonka mallin mukaisesti olen muotoillut mittarin. CLASS-havainnointityökalu perustuu opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen tutkimiseen oppitunneilla (Pianta ym, 2008, 1). CLASS-havainnointityökalun avulla op-

pitunneilla havaitut tilanteet ja tapahtumat pisteytetään kulloinkin käytössä olevan mittarin avulla. Jokaisesta havainnoinnin kohteeksi valitusta näkökulmasta on valittavissa kolme ulottuvuutta: matala (arvot 1 ja 2), keskitaso (arvot 3, 4 ja 5) ja korkea (arvot 6 ja 7).

4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysten avoimuus auttaa löytämään aineistosta uusia yhteyksiä ja jäsennyksiä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16). Laadullinen tutkimus vaatii kuitenkin usein tarkasti määritellyt tutkimuskysymykset, jotka rajaavat ja ohjaavat tutkimusta, niiden avulla tulisi voida selittää, mistä tutkimuksessa on kyse (Agee, 2009, 434; 442). Tutkimuskysymykset saattavat tutkimuksen edetessä muuttua, vaikka tutkimuksen tavoitteet pysyisivätkin samana (Gillham, 2010, 16). Tutkimuskysymykset olivat tässä tutkimuksessa kuitenkin niin kattavia, että niitä ei ollut tarpeen muuttaa tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymysten lisäksi havainnointityökalun rakentamista varten muotoiltiin joukko apukysymyksiä, joiden tarkkuus oli erityisen merkityksellistä, jotta mittarista oli mahdollista tehdä mahdollisimman yksiselitteinen.

Melkein kaiken kvalitatiivisen tutkimuksen on sanottu olevan tapaustutkimusta, sillä se toimii lähes kaiken laadullisen tiedonhankinnan strategiana (Metsämuuronen, 2011, 96). Tapaustutkimusta luonnehditaan usein lähestymistavaksi, jonka avulla tutkimuksen kohdetta voidaan tarkastella monimenetelmällisesti ja sitoutumatta mihinkään tiettyyn tieteenfilosofiseen paradigmaan (Eriksson & Koistinen, 2014, 2-4). Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka kohteena on kahdeksan ennalta videoitua oppituntia. Aineistoa olen lähestynyt videohavainnoinnin ja sisällönanalyysin avulla. Vaikka oppitunteja on enemmän kuin yksi, on niitä kuitenkin niin vähän, että niiden voidaan katsoa muodostavan yhden tapauksen. Gillham (2010) määrittää *tapauksen* joko yksittäiseksi tai joukoksi tapauksia, joista tutkija pyrkii etsimään ja löytämään vastauksia kysymyksiinsä (Gillham, 2010, 1). Vaikka yhden tapauksen ja useampien tapausten tutkimuksia usein pidetään vastakkaisina, voidaan niiden ajatella myös tukevan toisiaan (Gerring, 2006, 12).

4.2 Videohavainnointi

Videohavainnoinnin avulla voidaan tutkia ihmisten välistä vuorovaikutusta erilaisissa luonnollisissa tilanteissa. Videoidun aineiston on mahdollista tarjota tutkijalle *luonnollista dataa (natural data)*, jossa tutkijat eivät vaikuta tutkimushenkilöiden toimintaan, tai vaikutus on mahdollisimman vähäistä (Knoblauch, Shnetttler & Raab, 2006, 11). Videohavainnointia käytetäänkin yleisesti lasten toimintaa käsittelevässä kenttätutkimuksessa. Videoitu aineisto mahdollistaa siihen palaamisen, sekä sellaisten yksityiskohtien huomaamisen, jotka helposti jäävät huomaamatta muistiinpanoja tehtäessä käsin. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia yhteistyöhön ja keskusteluun toisten tutkijoiden kanssa. Tutkijan on kuitenkin ymmärrettävä, ettei videoaineisto välttämättä kata kaikkea tilanteesta tapahtunutta, eikä se ole yhtä tarkka kuin oma kokemus tilanteesta. (Walsh, Bakir, Lee, Chung, Chung, 2007, 45–48.) Erityisen tärkeää tässä tutkimuksessa oli mahdollisuus katsoa videot yhdessä analyysiparin kanssa, sillä se mahdollisti keskustelun omista havainnoista. Tämä lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Videoaineiston laatu vaikuttaa merkittävästi siitä tehtävään tutkimukseen. Kameran tai muun kuvauslaitteen asettelu, rajausta sekä äänitys, vaikuttavat siihen, mitä materiaalia tutkijalla on käytössään. Kamera olisi syytä asettaa yhteen paikkaan, ei liian kauas mutta ei myöskään liian lähelle kohdetta, jotta tilanteesta olisi mahdollista saada hyvä yleiskuva. Siinäkin tapauksessa, että asettelu on onnistunut, saattaa olla, ettei tallenteesta pysty varmasti kuulemaan esimerkiksi osallistujien keskinäisiä keskusteluja. (Luff & Heath 2012, 259–260.) Tutkimukssamme käyttämät videot oli kuvattu siten, että valtaosa luokkahuoneen tapahtumista ja puheesta oli tallentunut kameralle, lukuun ottamatta yksittäisiä tilanteita, joissa oppilaat esimerkiksi jakautuivat pienempiin ryhmiin suunnittelemaan.

4.3 Sisällönanalyysi

Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä omassa kontekstissaan, ei siis välttämättä antaa täysin objektiivista kuvausta todellisuudesta (White & Marsh, 2006, 38). Sisällönanalyysin tarkoituksena on siis jäsentää ja tiivistää aineistoa, jonka pohjalta johtopäätökset tehdään (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103). Tämän tutkimuksen tehtävänä on sekä kuvata fiktiossa toimimisen tasoa kahdeksalla draamaoppitunnilla, että testata analyysimallia ja arvioida sen soveltuvuutta vastaavanlaiseen tutkimukseen. Oppitunneista tehdyt johtopäätökset kuvaavat siis vain ilmiötä niiden kontekstissa, mutta mittarin soveltuvuudesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää samantilaista ilmiötä tutkittaessa myöhemminkin.

Termillä ”sisältö” voidaan viitata aineistosta selkeästi havaittavien kohteiden lisäksi sen latenttiin sisältöön, jota ei ole niin helppoa havaita (Neuendorf, 2016, 31). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi ammentaa usein kvantitatiivisen analyysin tavasta luokitella ja koodata aineistoa. Tätä lähestymistapaa voidaan Salon (2015) mukaan kritisoida, koska se olettaa aineiston olevan sellaisenaan löydettävissä ja koodattavissa (Salo, 2015, 169–170). Tässä tutkimuksessa liialliselta yksinkertaisuudelta ja suoraviivaisuudelta välttyään kuitenkin sillä, että tutkimusta varten tehdyn mittarin osa-alueet ja ulottuvuudet on teoriaan ja harjoitusaineistoon perustuen luotu mahdollisimman kattaviksi ja kuvaaviksi. Neuendorf (2016) toteaaakin, että tutkimuksen yksinkertaisuus tai vastaavasti sen moniulotteisuus riippuu tutkijan tekemistä valinnoista esimerkiksi otannan ja luokittelurungon suhteen (Neuendorf, 2016, 5-7).

Usein kvalitatiiviseksi mielletty sisällönanalyysi voikin olla koodaamisen tavoiltaan hyvin kvantitatiivista (Neuendorf, 2016, 22). Laadullisen aineiston kvantifiointi voi antaa uusia näkökulmia tai lisää tietoa tutkimuksen kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 121–122). Määrällisiä piirteitä tähän tutkimukseen tuo se, että aineistosta löydetty ilmiöt on pisteytetty mittarin mukaisesti, ja analyysissa on käytetty kustakin kategoriasta saatuja pisteitä sekä niiden keskiarvoja. Luokittelu on kuitenkin tehty teoriaan pohjautuen ja oppituntien kokonaisuuksia ja kontekstia tulkiten, jolloin on välttytty pelkältä lokeroinnilta.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on siis toteutettu teorialähtöisesti. Salo pitää teorialähtöisyyttä kattavampana ilmauksena ”ajattelemista teorian kanssa”, jolla hän haluaa painottaa sitä, kuinka tärkeää on pelkän luokittelun sijaan osata tulkita aineistosta saatuja tuloksia teorian valossa (Salo, 2015, 181). Lähtökohana tälle tutkimukselle on teorian pohjalta luotu analyysimalli, joka toimii sen strukturoituna analyysirunkona. Kyseessä on deduktiivinen sisällönanalyysi, jossa analyysimallin eri ulottuvuudet on luotu teoreettiseen tietoon nojaten, ja aineistosta on etsitty sisältöjä, jotka sopivat näihin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 113–115.) Deduktiivisen lähestymistavan avulla päästään testaamaan aikaisemmin luotua teoriaa analyysimallin jäsenysten mukaan (Elo & Kyngäs, 2008, 113).

4.4 Aineiston hankinta

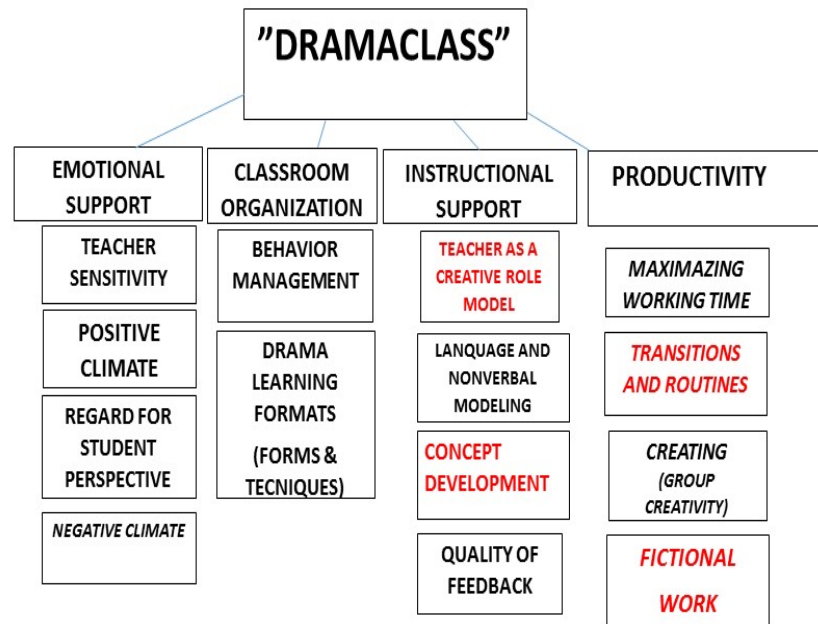
Tutkimukseni aineistona on kahdeksan videoitua draamaoppituntia, jotka on kuvattu *Haasteena tyhjä tila* -hanketta varten vuonna 2014. Videot ovat kuvanneet Riikka-Liisa Salomaa ja Larissa Sääntti, ja niitä ovat käyttäneet pro gradu -tutkielmissaan kaikki tutkimushankkeessa mukana olleet opiskelijat. Aikaisemmin kerättyä aineistoa kutsutaan sekundaariaineistoksi, ja sen käyttäminen on siis tietoinen valinta. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella aineistoa uudesta näkökulmasta, samalla välttämällä samanlaisen aineiston hankkimiseen kuluvaan työn (Corti & Thompson, 2004, 301). Vaikka laadullinen aineisto usein onkin niin rikasta, että suurin osa siitä jää analysoimatta, voidaan vanhan aineiston käyttöä myös kritisoida ja pitää eteenpäin liikkumisen sijaan taaksepäin menemisenä. Aineiston ottaminen uudelleen käsittelyyn antaa kuitenkin mahdollisuuden sekä uusien analyysimenetelmien käyttöön, että uusien tulosten saamiseen. (Åkerström, Jacobson & Wästerfors, 2004, 323–325.) Kyseisestä tutkimusaineistosta ei ole vielä tehty tutkimusta fiktiossa toimimisen näkökulmasta, joten kaikki tutkimuksen johtopäätökset ovat tuoreita. Lisäksi, tutkimusta varten laaditun analyysimallin testaaminen ensimmäistä kertaa antaa tuloksia siitä, kuinka hyvin se soveltuu DramaCLASS -mallin kokonaisuuteen.

Videot on kuvattu draamakasvatukseen erikoistuneiden luokanopettajien suunnittelemissa ja pitämässä prosessidraamatunneilla. Tunnit ovat alakoulun 1.-3. -luokan oppitunteja, joten CLASS -mittari sopii niiden arviointiin. Tutkimusaineiston analyysiin olen käyttänyt Fiktiossa toimimisen DramaCLASS-mittaria (taulukko 1). CLASS -havainnointi koostuu 20 minuutin havainnointijaksoista, joiden aikana kirjoitetaan muistiinpanoja. Näiden havaintojen pohjalta kullekin jaksolle annetaan numeroarvot mittarin jokaisen ulottuvuuden mukaan. (Pianta ym, 2008, 9.)

Tässä tutkimuksessa havainnointi tapahtuu ilman tutkijan osallistumista, videoaineiston avulla. On tärkeää, että havainnointi tapahtuu siten, että havainnoivat henkilöt tietävät olevansa tarkkailun kohteena (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 82). Tarkkailijan näkökulmasta tutkija voi säilyttää itsellään ns. tutkijan roolin selvemmin, kuin osallistumalla itse tutkittavan yhteisön toimintaan (Metsämuuronen 2011, 121). Videohavainnointi mahdollistaa myös tutkittavaan tilanteeseen palaamisen, jolloin tutkijan on helpompaa säilyttää objektiivisuus (Gillham, 2010, 49). Katsoimme videoanalyysiparini Sini Koivulan kanssa videoidut oppitunnit joulukuussa 2016. Katsoimme oppitunnin ensin kokonaisuudessaan, sen jälkeen lyhyemmissä jaksoissa. Koska oppitunteja ei ollut mielekästä jakaa 20 minuutin jaksoihin, jaoimme ne draamaoppitunnin työvaiheiden mukaan, yleensä kahteen tai kolmeen osioon. Pisteytimme Koivulan kanssa jokaisen osion muistiinpanojen ja keskustelun pohjalta mittarin jokaisella osa-alueella.

4.5 DramaCLASS

DramaCLASS on draamakasvatuksen dosentti Tapio Toivasen kehittämä sovellys CLASS-havainnointityökalusta, joka huomioi draamaopetuksen erityisen ja luovan luonteen. Siihen on luotu uusi osa-alue, *productivity* (luovuus, tuottaminen), jonka alakohta *fiktiossa toimiminen* on. Samaan osa-alueeseen kuuluvat myös *työskentelyajan maksimoiminen, siirtymät ja rutiinit* sekä *ryhmäluovuus*.



Kuva 1. DramaCLASS-mittarin osa-alueet (Toivanen, 2014, 2015, 2016: Pianta ym. 2008; Salomaa 2014).

Koska valmista mittaria fiktiassa toimimisen havainnoimiselle ei ollut, olen luonut sellaisen yhteistyössä Tapio Toivasen kanssa valmiita mittareita apuna käyttäen, sekä alan kirjallisuuteen nojautuen. *Fiktiossa toimimisen DramaCLASS-mittari* koostuu kuudesta näkökulmasta, joiden avulla fiktiota draama-oppitunnelilla tarkastellaan mahdollisimman monipuolisesti. Fiktion toteutumista havainnoidaan sekä opettajan että oppilaiden toiminnassa. Mittarin avulla tarkastellaan fiktiassa toimimisen määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Havainnot pisteytetään, minkä jälkeen voidaan arvioida oppitunnin fiktiassa toimimisen tasoa, sekä oppilaiden suhtautumista ja sitoutumista toimintaan.

Olen muotoillut kuusi apukysymystä, joiden avulla olen luonut fiktiassa toimimisen tasoa kartoittavan mittarin. Näiden kysymysten kautta oli mahdollista muodostaa tutkimuksessa käytetyn mittarin kuusi osa-aluetta.

Kysymykset, joiden mukaan mittarin osa-alueet on luotu, ovat seuraavat:

1. *Kuinka suuren osan ajasta oppilaat toimivat fiktiossa?*

Tällä tarkoitetaan sekä sitä, että esimerkiksi opettaja tai ohjaaja on roolissa, mutta oppilaat eivät, että sitä, kun oppilaat itse toimivat roolissa tai tarinan sisällä.

2. *Kuinka suuren osan ajasta oppilaat toimivat fiktiivisissä rooleissa?*

Tällä tarkoitetaan niitä tilanteita, joissa oppilaat tietävät olevansa joku muu kuin he itse, eli ovat omaksuneet roolin.

3. *Kuinka suuren osan ajasta tarkastelevat tai suunnittelevat fiktiota omana itsenään?*

Tällä tarkoitetaan toimintaa, jossa oppilas ei vielä toimi roolissa, mutta valmistautuu olemaan tai kertomaan siitä muulle ryhmälle.

4. *Millä keinoin fiktiota luodaan?*

Tällä tarkoitetaan erilaisia keinoja, joilla opettaja tai ohjaaja ja oppilaat tekevät näkyväksi fiktiota, kuten roolimerkkien, työtapojen ja tarinallisuuden avulla.

5. *Miten selkeä on todellisuuden ja fiktion raja?*

Tällä tarkoitetaan sitä, tietävätkö oppilaat, milloin he ovat fiktiossa ja milloin eivät. Tähän liittyy sekä se, tukeeko opettajan toiminta rajan selkeyttä, ja onko oppilailla selkeää käsitystä siitä, milloin he toimivat fiktiossa ja milloin eivät.

6. *Millä intensiteetillä oppilaat osallistuvat fiktiossa toimimiseen?*

Tällä tarkoitetaan oppilaiden keskittymisen, innostuneisuuden ja suhtautumisen laatua.

Taulukko 1 Fiktiossa toimimisen tason mittari.

Fiktiossa toimiminen	Matala (1,2)	Keskitaso (3,4,5)	Korkea (6,7)
<p>Fiktiivisessä todellisuudessa toimimisen osuus oppitunnin kokonaisuudesta</p> <p>- Opettaja hyödyntää kuvitteellista todellisuutta</p> <p>- Oppilaat toimivat kuvitteellisessa todellisuudessa</p>	<p>Opettaja tarjoaa vähäisiä mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p> <p>Oppilailla on vähäisiä tilaisuuksia/ mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p>	<p>Opettaja tarjoaa jonkin verran mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p> <p>Oppilailla on jonkin verran tilaisuuksia/ mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p>	<p>Opettaja tarjoaa useita mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p> <p>Oppilailla on paljon tilaisuuksia/ mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä.</p>
<p>Fiktiivisissä rooleissa toimimisen osuus oppitunnin kokonaisuudesta</p> <p>- Oppilailla on mahdollisuus toimia fiktiivisissä rooleissa työskentelyn aikana.</p>	<p>Oppilailla on vähäisiä mahdollisuuksia toimia kuvitteellisissa roolissa fiktiivisissä tilanteissa.</p>	<p>Oppilailla on joitakin mahdollisuuksia toimia kuvitteellisissa roolissa fiktiivisissä tilanteissa.</p>	<p>Oppilailla on useita mahdollisuuksia toimia kuvitteellisissa roolissa fiktiivisissä tilanteissa.</p>
<p>Fiktio suunnitteluun osallistuminen</p> <p>- Oppilailla on mahdollisuus suunnitella fiktiivisiä tilanteita</p>	<p>Oppilaat suunnittelevat fiktiota vähän.</p> <p>Työtapoja, joissa oppilaat voivat itsenäisesti suunnitella ja luoda kuvitteellisia tilanteita on vähän.</p>	<p>Oppilaat suunnittelevat fiktiota jonkin verran.</p> <p>Työtapoja, joissa oppilaat voivat itsenäisesti suunnitella ja luoda kuvitteellisia tilanteita on jonkin verran.</p>	<p>Oppilaat suunnittelevat fiktiota omana itsenään paljon.</p> <p>Työtapoja, joissa oppilaat voivat itsenäisesti suunnitella ja luoda kuvitteellisia tilanteita on useita.</p>
<p>Millä keinoilla fiktiota luodaan? Arvioinnin kohteena niiden tarkoituksenmukaisuus, onnistuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> roolimerkit muut keinot (esineet, tilan järjestäminen, ääni jne.) työtavat tarinallisuus 	<p>Käytössä ei ole roolimerkkejä tai niitä käytetään vähän.</p> <p>Työtavoilla ei luoda fiktiota tai niitä käytetään vähän.</p> <p>Oppitunti ei sisällä tarinallisuutta tai sitä on vain vähän.</p>	<p>Roolimerkkejä käytetään jonkin verran.</p> <p>Fiktiota luovia työtapoja käytetään jonkin verran.</p> <p>Tarinallisuutta esiintyy jonkin verran.</p>	<p>Roolimerkkejä käytetään paljon.</p> <p>Fiktiota luovia työtapoja käytetään paljon.</p> <p>Tarinallisuutta esiintyy paljon.</p>
<p>Kuinka selkeästi opettaja luo omalla toiminnallaan todellisuuden ja fiktion rajan?</p> <p>Kuinka selkeää fiktion ja todellisuuden raja on oppilaille?</p>	<p>Todellisuuden ja fiktion raja ei ole selkeä.</p> <p>Ohjaajan toiminta ei tue todellisuuden ja fiktion rajan ymmärtämistä.</p> <p>Oppilailla ei näytä olevan selkeää käsitystä siitä, milloin toimitaan fiktiossa.</p>	<p>Todellisuuden ja fiktion raja on jokseenkin selkeä.</p> <p>Ohjaajan toiminta tukee jotakuinkin todellisuuden ja fiktion rajan ymmärtämistä.</p> <p>Oppilailla on jokseenkin selkeä käsitys siitä, milloin toimitaan fiktiossa.</p>	<p>Todellisuuden ja fiktion raja on hyvin selkeä.</p> <p>Ohjaajan toiminta tukee todellisuuden ja fiktion rajan ymmärtämistä hyvin.</p> <p>Oppilailla on erittäin selkeää käsitystä siitä, milloin toimitaan fiktiossa.</p>
<p>Kuinka intensiivisesti oppilaat sitoutuvat fiktiiviseen työskentelyyn?</p> <p>Osallistumisen intensiteetti</p> <ul style="list-style-type: none"> keskittyminen innostuneisuus suhtautuminen 	<p>Oppilaat keskittyvät heikosti.</p> <p>Oppilaat eivät ole innostuneita toiminnasta tai innostuminen on vähäistä.</p> <p>Oppilaat suhtautuvat toimintaan välinpitämättömästi.</p>	<p>Oppilaat keskittyvät kohtalaisesti.</p> <p>Oppilaat ovat kohtalaisen innostuneita toiminnasta.</p> <p>Oppilaat suhtautuvat toimintaan neutraalisti.</p>	<p>Oppilaat keskittyvät intensiivisesti.</p> <p>Oppilaat ovat hyvin innostuneita toiminnasta.</p> <p>Oppilaat suhtautuvat toimintaan positiivisesti.</p>

4.6 Fiktiossa toimimisen tason kuvaukset mittarilla

Seuraavaksi määrittelen yksityiskohtaisemmin matalaa, keskitasoista ja korkeaa fiktiossa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla. Syvennän mittarissa esiintyviä tarkastelun kohteita ja annan esimerkkejä oppituntien tapahtumista, joiden perusteella havainnot jaotellaan kuhunkin kategoriaan.

4.6.1 Matala fiktiossa toimimisen taso (1, 2)

Oppitunnilla on vähäisiä tai ei lainkaan tilanteita ja mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä. Opettaja ei tarjoa erilaisia tilaisuuksia fiktiossa tai fiktiivisessä roolissa toimimiseen, tai oppilaat eivät kykene näihin tilaisuuksiin tarttumaan. Draamaoppitunti on esimerkiksi rakenteeltaan sellainen, ettei sen aikana ole aikaa tai mahdollisuutta toimia fiktiossa. Tämä voi johtua joko siitä, että opettajan tekemä suunnitelma ei sisällä mahdollisuuksia fiktiossa toimimiseen, tai olosuhteiden pakosta tähän varattu aika jää käyttämättä.

Oppilailla on vain vähäisiä tai ei lainkaan tilanteita ja mahdollisuuksia toimia fiktiivisessä roolissa fiktiivisessä tilanteessa oppitunnin aikana. Oppilailla ei ole juurikaan mahdollisuuksia roolissa toimimiseen, esimerkiksi siitä syystä, että oppitunnilla tehtävät työtavat eivät sisällä roolissa toimimista, tai niihin ei ole aikaa.

Aikaa ja mahdollisuuksia fiktion suunnitteluun ja tarkasteluun omana itsenä on vain vähän tai ei lainkaan. Oppitunnilla käytettävät työtavat eivät anna oppilaille mahdollisuuksia suunnitella fiktiivisiä tilanteita tai rooleja, eivätkä he pääse näkemään muiden oppilaiden roolissa toimimista esimerkiksi improvisaatioesityksissä.

Oppitunnilla ei ole käytössä juurikaan fiktiota tukevia työtapoja tai elementtejä, kuten roolimerkkejä ja tarinallisuutta. Opettaja ei käytä roolimerkkejä merkitsemään omaa fiktiivistä rooliaan, tai oppilaat eivät saa käyttöönsä

roolimerkkejä. Työtavat eivät ole tarinallisia, eikä oppitunnin aikana kuljeteta taustalla minkäänlaista kertomusta, tai tarinallisuutta on vain vähän.

Toden ja fiktion raja, tai tilanteet, joissa toimitaan fiktiossa, eivät ole oppilaille selkeitä, eikä opettaja tue toiminnallaan rajan ymmärtämisen selkeyttä. Oppilaat eivät tiedä, milloin he toimivat omana itsenään ja milloin rooleissa. Opettaja on ohjeistuksissaan epäselvä, ja esimerkiksi sekoittaa oppilaiden omat ja roolihenkilöiden nimet. Oppilaat eivät pysy rooleissaan, eikä heitä ohjeisteta tarkasti.

Oppilaat suhtautuvat toimintaan heikolla intensiteetillä. Oppilaat suhtautuvat toimintaan välinpitämättömästi ja heidän keskittymiskykynsä on alhainen. Tämä näkyy esimerkiksi niin, ettei ohjeita tai sääntöjä noudateta, tai toimintaan ja muihin ryhmän jäseniin suhtaudutaan epäkiinnostuneesti tai jopa välinpitämättömästi. Oppilaat ovat flegmaattisia ja heitä pitää patistella toimimaan, tai he vastustavat toimintaa ja toimivat tietoisesti ohjeita vastaan.

4.6.2 Fiktiossa toimimisen keskitaso (3, 4, 5)

Oppitunnilla on jonkin verran tilaisuuksia ja mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä. Opettaja tarjoaa joitakin tilaisuuksia fiktiossa tai fiktiivisessä roolissa toimimiseen. Draamaoppitunti on suunniteltu siten, että käytössä olevat työtavat antavat joitakin mahdollisuuksia toimia fiktiossa.

Oppilailla on jonkin verran tilaisuuksia ja mahdollisuuksia toimia fiktiivisessä roolissa fiktiivisessä tilanteessa oppitunnin aikana. Oppilailla käytettävät työtavat sisältävät jonkin verran roolissa toimimista, ja niihin varattu aika tulee käytettyä melko hyvin.

Aikaa ja mahdollisuuksia fiktion suunnitteluun ja tarkasteluun omana itsenä on jonkin verran. Oppitunnilla käytettävät työtavat antavat oppilaille joitakin mahdollisuuksia suunnitella fiktiivisiä tilanteita tai rooleja, ja he pääsevät

myös näkemään muiden oppilaiden roolissa toimimista esimerkiksi improvisaatioesityksissä.

Oppitunnilla on käytössä joitakin fiktiota luovia työtapoja tai elementtejä, kuten roolimerkkejä ja tarinallisuutta. Opettaja käyttää toisinaan esimerkiksi roolimerkkejä merkitsemään omaa fiktiivistä rooliaan, tai oppilaat saavat käyttöönsä roolimerkkejä. Työtavat ovat jokseenkin tarinallisia, ja oppitunnin aikana saatetaan kuljettaa taustalla jonkinlaista kertomusta, tai tarinallisuutta esiintyy muuten jonkin verran.

Toden ja fiktion raja, tai tilanteet, joissa toimitaan fiktiossa, ovat oppilaille jotakuinkin selkeitä, ja opettaja tukee toiminnallaan jonkin verran rajan ymmärtämisen selkeyttä. Oppilaat tietävät melko hyvin, milloin he toimivat omana itsenään ja milloin rooleissa. Opettaja on ohjeistuksissaan jokseenkin selvä, ja esimerkiksi välttää puhumasta sekaisin oppilaiden omista ja roolihenkilöiden nimistä. Oppilaat pysyvät rooleissaan melko hyvin, ja heitä ohjeistetaan kohtalaisesti.

Oppilaat suhtautuvat toimintaan kohtalaisella intensiteetillä. Oppilaat suhtautuvat toimintaan neutraalisti ja he keskittyvät pääsääntöisesti hyvin. Oppilaat noudattavat ohjeita, mutta eivät osoita merkittävää innostusta toimintaa kohtaan.

4.6.3 Korkea fiktiossa toimimisen taso (6, 7)

Oppitunnilla on jonkin monia tilaisuuksia ja mahdollisuuksia toimia joko itsenään tai roolissa fiktiivisissä tilanteissa, joissa on käytössä kuvitteellinen aika, paikka ja roolihenkilöt tai jokin niistä. Opettaja tarjoaa lukuisia tilaisuuksia fiktiossa tai fiktiivisessä roolissa toimimiseen. Draamaoppitunti on suunniteltu siten, että käytössä olevat työtavat antavat paljon mahdollisuuksia toimia fiktiossa.

Oppilailla on monia tilaisuuksia ja mahdollisuuksia toimia fiktiivisessä roolissa fiktiivisessä tilanteessa oppitunnin aikana. Oppilailla käytettävät

työtavat sisältävät paljon roolissa toimimista, ja kaikki niihin varattu aika tulee käytettyä.

Aikaa ja mahdollisuuksia fiktion suunnitteluun ja tarkasteluun omana itsenä on paljon. Oppitunnilla käytettävät työtavat antavat oppilaille monia mahdollisuuksia suunnitella fiktiivisiä tilanteita tai rooleja, ja he pääsevät myös usein näkemään muiden oppilaiden roolissa toimimista esimerkiksi improvisaatioesityksissä.

Oppitunnilla on käytössä useita fiktiota luovia työtapoja tai elementtejä, kuten roolimerkkejä ja tarinallisuutta. Opettaja käyttää aina esimerkiksi roolimerkkejä merkitsemään omaa fiktiivistä rooliaan, tai oppilaat saavat aina käyttöönsä roolimerkkejä. Työtavat ovat hyvin tarinallisia, ja oppitunnin aikana kuljetaan taustalla jonkinlaista kertomusta, tai tarinallisuus on oleellinen osa oppituntia.

Toden ja fiktion raja, tai tilanteet, joissa toimitaan fiktiossa, ovat oppilaille hyvin selkeitä, ja opettaja tukee aktiivisesti toiminnallaan rajan ymmärtämisen selkeyttä. Oppilaat tietävät hyvin, milloin he toimivat omana itsenään ja milloin rooleissa. Opettaja on ohjeistuksissaan erityisen selkeä, ja esimerkiksi välttää puhumasta sekaisin oppilaiden omista ja roolihenkilöiden nimistä. Oppilaat pysyvät rooleissaan hyvin, ja he saavat hyvät ohjeet.

Oppilaat suhtautuvat toimintaan korkealla intensiteetillä. Oppilaat suhtautuvat toimintaan innostuneesti ja he keskittyvät intensiivisesti. Oppilaat noudattavat ohjeita, kunnioittavat sääntöjä ja muita ryhmän jäseniä, ja heillä on yleisesti positiivinen suhtautuminen oppituntia kohtaan.

5 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset perustuvat usein kvantitatiivista tutkimusta voimakkaammin tutkijan subjektiiviseen näkemykseen tutkimuksen kohteesta. Tästä syystä kvalitatiivisen tutkimuksen tulee kuvata tutkimuksen kulkua ja tutkijan ajattelua mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan ei tarvitse luottaa tutkijan yksilölliseen näkemykseen aiheesta. (Mäkelä, 1990, 59.) Tutkimuksessani olenkin pyrkinyt kuvaamaan menettelytapoja yksityiskohtaisesti, sekä käyttänyt muita keinoja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi, kuten tutkijatriangulaatiota, sekä aineiston tulkintaa monesta eri näkökulmasta. Lisäksi harjoittelimme analyysiparini Sini Koivulan kanssa mittarin käyttöä harjoitusaineiston avulla draamakasvatuksen dosentti Tapio Toivasen johdolla ennen varsinaisen aineiston analyysia.

Yksi tutkimuksen tärkeimpiä luotettavuuden merkkejä on sen objektiivisuus. Täysin objektiivista tietoa ei laadullisessa tutkimuksessa kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa, sillä tieto pohjautuu aina tulkintoihin (Denzin & Lincoln, 2011, 5). O’Leary (2014) huomauttaa, että tutkijan on opettajan toimintaa havainnoitaessa otettava huomioon tekijät, jotka vaikuttavat havainnointitilanteen objektiivisuuteen: (1) *reaktiivisuus reactivity / Hawthorne effect*), joka tarkoittaa havainnoijan tiedostettua tai tiedostamatonta vaikutusta havainnoitavan toimintaan, (2) *edustavuus (representativeness)*, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka kattavan kuvan havainnoidut tilanteet antavat opettajan toiminnasta, sekä (3) *observoijan subjektiivisuus (observer bias)*, jolla tarkoitetaan havainnoijan omaa tulkintaa näkemästään (O’Leary, 2014, 61–63). Tässä tutkimuksessa voidaan reaktiivisuus sulkea pois objektiivisuuteen vaikuttavista tekijöistä, sillä havainnointi tapahtui videoiden pohjalta, ei luokkatilanteessa. Havainnointi on kuitenkin aina jossakin määrin valikoivaa ja perustuu tutkijan tekemiin valintoihin siitä, mitä ottaa mukaan ja mitä jättää huomiotta (Miles & Huberman, 1994, 56). Subjektiivisen näkemyksen vaikutus on siis otettava huomioon.

Lincoln ja Guba (1985) mainitsevat, että tutkimuksen objektiivisuuden saavuttamiseksi voidaan aineistoa tarkastella useamman tutkijan kesken. Mikäli tutki-

jat voivat olla havainnoista ja johtopäätöksistä yhtä mieltä, voidaan tulosten ajatella olevan objektiivisia. (Lincoln & Guba, 1985, 292.) Objektiivisuutta tähän tutkimukseen tuo se, että oppituntien saamat arvot ovat minun, sekä analyysiparini Koivulan yhteisesti antamia. Useamman kuin yhden tutkijan osallistumista saman aineiston analyysiin kutsutaan tutkijatriangulaatioksi, jonka tavoitteena on lisätä tutkimustulosten luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 141). Annoimme kumpikin oman arviomme jokaisen havainnoitavan oppitunnin osan arvoista, ja päätimme arvot yhdessä keskustelun lopputuloksena. Valtaosa arvioistamme oli keskenään linjassa, ja niissä tapauksissa, joissa olimme antaneet eri arvon, päädyimme keskustelun jälkeen yhteiseen lopputulokseen.

Chi esittää tavaksi lisätä tutkimustulosten validiteettia aineiston koodaamista kahteen kertaan alkuperäisten tulosten luotettavuuden vahvistamiseksi (Chi, 1997, 303). Aineiston uudelleenkoodaamisen sijaan käytin ensimmäisessä analyysivaiheessa saamiani arvoja, joita havainnollistin erilaisilla keinoilla. Päätin alkuperäisen analyysivaiheen jälkeen laskea mittarilla saamani työvaiheiden keskiarvot toisin kuin ne CLASS -systeemillä tyypillisesti lasketaan. Lisäksi esitin alkuperäisessä analyysivaiheessa saamani keskiarvot viivadiagrammien muodossa. Koin, että mittarin osa-alueiden keskiarvoja tarkastelemalla sain aineistosta esille kiinnostavia tuloksia, joiden avulla oli mahdollista kuvata fiktiossa toimimisen tasoa kattavammin. Diagrammit taas helpottivat oppituntien vertailua, ja havainnollistivat muutoksia oppituntien eri vaiheissa. Tämä antoi monipuolisempia näkökulmia tutkimustuloksiin, lisäten samalla aineiston ja tutkimustulosten läpinäkyvyyttä.

5.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettiset kysymykset vaikuttavat oleellisesti analyysin ja tutkimustulosten laatuun. Tietoisuuden tutkimuseettisistä ongelmista ja niiden ratkaisutapojen pohtimisen tulisikin olla osa tutkimuksen tekemistä, ei vain sääntöjen noudattamista. Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavat tekijät onkin otettava huomioon jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa. (Miles & Huberman, 1994, 297.)

Jo tutkimuskysymyksiä muotoiltaessa on aina otettava huomioon tutkimuseettiset kysymykset. Kysymyksenasettelussa tulee ottaa huomioon oma suhde tutkimuksen kohteeseen, sekä tutkimuksen mahdolliset vaikutukset tutkimuksen kohteena oleviin (Agee, 2009, 440–441). Tässä tutkimuksessa kohteena on opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus, mutta kysymykset kohdistuvat opettajan ja oppilaiden toimintaan oppitunnilla, eivät yksittäisiin henkilöihin.

Kuula (2006) korostaa, että tutkimuseettisesti esimerkiksi lapset kuuluvat erityisryhmään, jotka eivät itse voi olla päätösvaltaisia tutkimukseen osallistumisesta, vaan tarvitsevat siihen suostumuksen huoltajalta. Lapsi saa kuitenkin itse viime kädessä päättää, osallistuuko tutkimukseen vai ei. (Kuula, 2006, 147.) Tämän tutkimusaineiston keräysvaiheessa on oppilaiden huoltajilta pyydetty suostumus oppilaiden kuvaamiseen, ja oppilaita on informoitu siitä, että heitä kuvataan ja tutkitaan.

Tutkimusaineiston luottamuksellisuus on yksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä huomion kohteita mitä tahansa tutkimusta tehtäessä. Tutkimusta varten kerättyjä aineistoja tulee käyttää ainoastaan tutkimukseen, eikä tietoja yksittäisistä ihmisistä saa antaa eteenpäin tai puhua niistä halventavasti tai epäasiallisesti (Kuula & Tiitinen, 2010, 450). Tutkittaessa opettajaa työssään, ja arvioinnin kohdistuessa muun muassa opettajan tekemiin ratkaisuihin, on tärkeää säilyttää tutkitavien henkilöiden anonymiteetti. Anonymiteetti on luottamuksellisuuden muoto, joka ideaalitilanteessa tarkoittaisi sitä, ettei henkilöä mitenkään voisi jäljittää tutkimusaineistosta (Saunders, Kitzinger & Kitzinger, 2014, 617). Tässä tutkimuksessa olenkin pyrkinyt kertomaan vain välttämättömät tiedot tutkimushenkilöistä, nimeämällä heidät nimillä opettaja A, B, C ja D. On kuitenkin todettava, että varsinkin kun samaa aineistoa on käyttänyt tutkimuksissaan niin moni, on heidän identiteettinsä useiden henkilöiden tiedossa. Lisäksi, olisi lähes mahdotonta salata osallistujien identiteetti niin täydellisesti, etteivät osallistujat itse kykenisi tunnistamaan itseään tutkimuksesta (Saunders ym, 2014, 629–630).

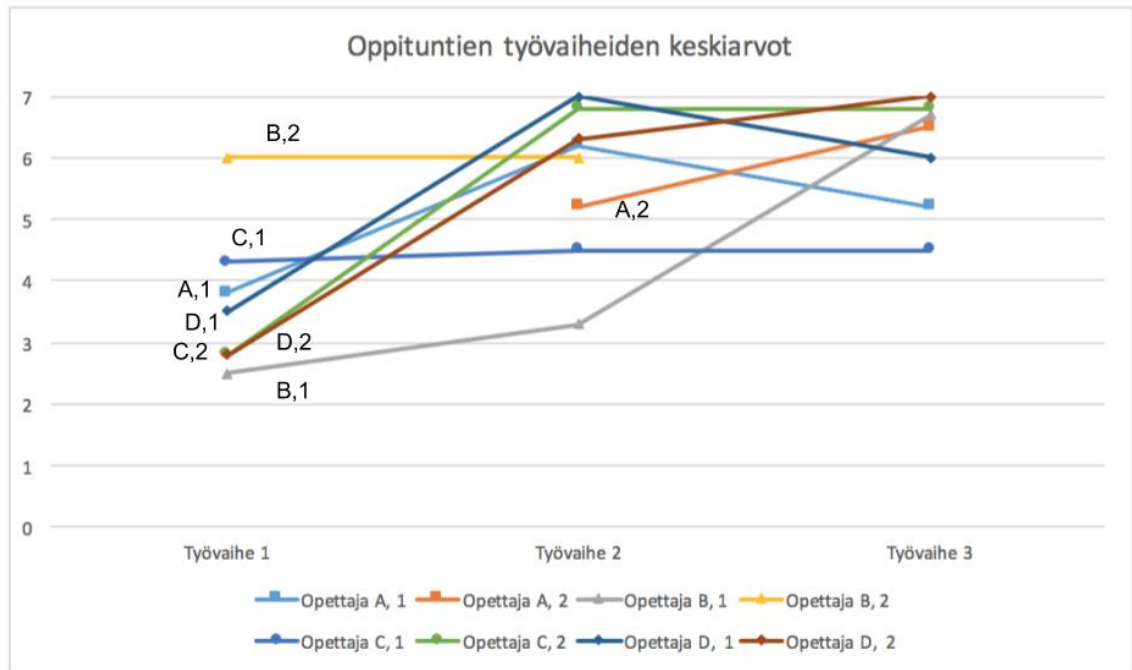
6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen analyysiparini Sini Koivulan kanssa yhteisesti katso-
mamme ja arvioimamme draamaoppitunnit ja niiden saamat CLASS-arvot fikti-
ossa toimimisen mittarin mukaan. Lisäksi käsittelen oppituntien saamia keskiar-
voja, mittarin osa-alueiden saamia keksiarvoja draamaoppitunneilla, sekä mitta-
rin soveltuvuutta fiktiossa toimimisen tason mittaamiseen. Tämän jälkeen hah-
mottelen mallia draamaoppituntien suunnitteluun, jonka avulla fiktiossa toimimi-
sen tasoa voidaan nostaa.

6.1 Draamaoppituntien kuvaukset ja CLASS-arvot

Seuraavaksi käsittelen kaikki kahdeksan videoitua oppituntia *Fiktiossa toimimi-
sen mittarin* mukaan tulkittuna ja pisteytettynä. Jokainen oppitunti on ensin ku-
vattu taulukkoon, jossa näkyy jokaiselle tunnin vaiheelle annettu CLASS-
mittarin kaltainen pisteytys. Jokainen oppitunnin vaihe on siis saanut kuusi eri
pistemäärää mittarin asteikolla 1-7, ja ne, sekä niiden keskiarvo ovat näkyvillä
taulukossa kohdassa ”osa-alue/arvo”. Lisäksi olen laskenut jokaiselle oppitunnil-
le keskiarvon, joka on myös kirjattu kunkin oppitunnin taulukkoon. Näiden lisäksi
oppituntien kulku työvaiheineen on kirjoitettu auki, ja olen pyrkinyt tulkitsemaan
oppituntien saamia keskiarvoja fiktiossa toimimisesta.

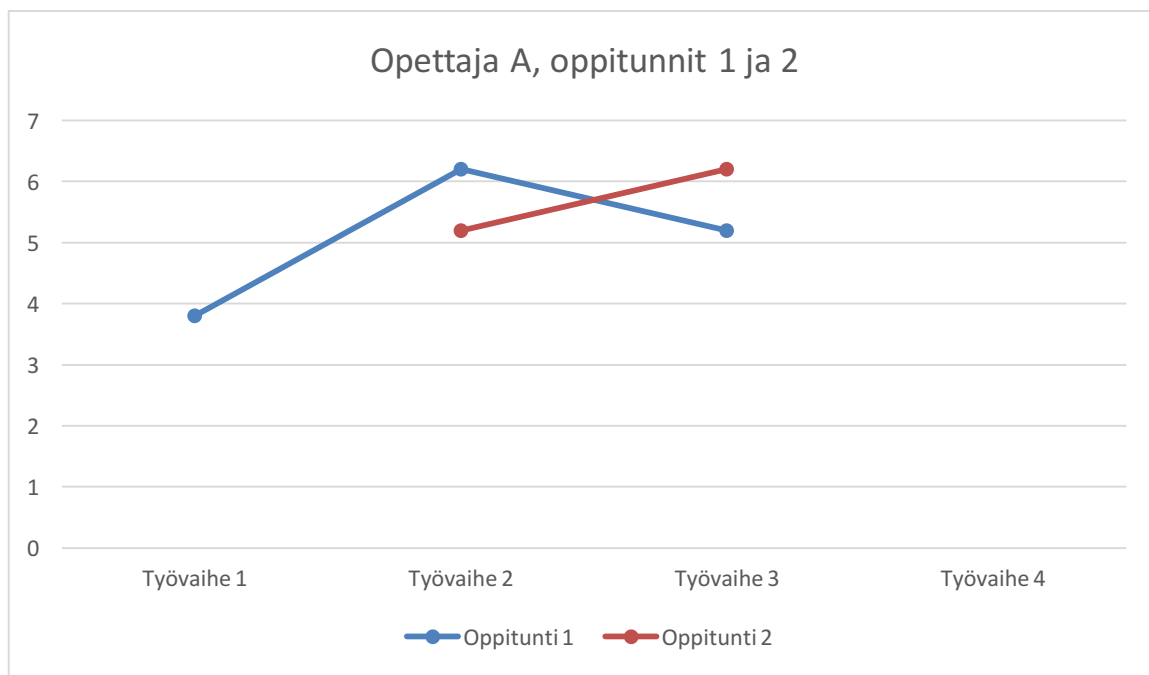
Taulukoiden lisäksi jokaisen opettajan pitämät oppitunnit löytyvät omista viiva-
diagrammeistaan, joiden avulla voidaan havaita muutoksia fiktiossa toimimisen
tasossa oppituntien aikana, sekä vertailla kunkin opettajan kahta oppituntia
keskenään. Seuraavassa kuviossa (kuva 2) näkyvät kaikkien tutkimusaineiston
kahdeksan oppitunnin keskiarvot.



Kuva 2 Analysoitujen draamaoppituntien työvaiheiden keskiarvot.

Diagrammin perusteella voidaan todeta, että suurimmalla osalla oppitunneista fiktiossa toimimisen taso kasvoi oppitunnin edetessä. Ainoastaan kahdella oppitunnilla fiktiossa toimimisen taso oli oppitunnin ensimmäisessä työvaiheessa korkealla tasolla (6, 7), ja ainoastaan yhdellä oppitunnilla jokainen työvaihe jäi keskitasolle (3, 4, 5). Yksikään oppitunti ei saanut mistään työvaiheesta matalaa keskiarvoa (1, 2). Seuraavaksi esittelen jokaisen opettajan pitämät oppitunnit yksityiskohtaisemmin diagrammien, oppituntien keskiarvojen ja tuntien kuvausten avulla.

6.1.1 Opettaja A, oppitunnit 1 ja 2



Kuva 3. Opettaja A:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.

Oheinen kuvio näyttää Opettaja A:n molempien oppituntien työvaiheiden keskiarvon. Kuviosta voidaan havaita, että fiktiossa toimimisen taso oli molemmilla oppitunneilla keskitasolla tai korkealla tasolla. Toisella oppitunnilla Fiktio-arvoa ei annettu ensimmäiselle työskentelyvaiheelle, ja kummallakaan oppitunnilla ei lopetusvaiheelle annettu arvoa, sillä ne olivat niin lyhyitä, ettei niitä ollut mielekästä pisteyttää. Seuraaviin taulukoihin olen koonnut oppituntien vaiheiden kuvaukset, jokaisen työvaiheen saamat arvot sekä niistä lasketut keskiarvot.

Oppitunti 1

Taulukko 2 Opettaja A:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus: virittäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> Oppilaat toimivat eläinrooleissa ohjeen mukaan Ei kuitenkaan fiktiivisessä todellisuudessa (Opettaja: "liiku luokassa") 	1./1 2./7 3./1 4./3 5./4

		6./7 = 3,8
2. Pohjustus, näyttäminen ja kertominen	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja kertoo kirjeestä (ei roolissa) • Oppilaat suunnittelevat fiktiota ryhmissä (keksivät itse) • Oppilaat kertovat ja toimivat, näyttävät muulle ryhmälle <p>Huom! Roolimerkki tuli kesken kaiken mukaan, vain yhdellä oppilaalla</p> <p>Huom! Kirjeen kanssa oli epäselvää missä maailmassa se oikein oli</p>	1./7 2./7 3./7 4./4 5./5 6./7 = 6,2
3. Kuuma tuoli	<ul style="list-style-type: none"> • Yht. 3 oppilasta roolissa, oppilaat kyselevät omana itsenään • Käytössä roolimerkit <p>Huom! Suunnittelulle ei ollut tarvetta tässä harjoituksessa</p>	1./7 2./4 3./1 4./7 5./5 6./7 = 5,2
4. Lopetus	<ul style="list-style-type: none"> • "Jatketaan ensi kerralla..." 	-
	Keskiarvo	5

Ensimmäinen oppitunnin ensimmäisessä vaiheessa opettaja laittaa musiikin soimaan, ja oppilaat toimivat eläinrooleissa opettajan antamien ohjeiden mukaan (pupujussi, löntystelevä karhu, pieni hiiri, lentely kuin lintu, kävele piiriin kuin ihminen). Oppilaat saavat itse päättää, miten toteuttavat eläinroolinsa liikkeet ja äänet. Oppilaat eivät kuitenkaan toimi fiktiivisessä todellisuudessa, koska opettaja ohjeistaa esimerkiksi sanoin "liiku luokassa".

Toisen vaiheen aluksi opettaja kertoo löytämästään kirjeestä. Opettaja ei toimi fiktiivisessä roolissa kertoessaan. Kirjeessä kerrotaan kuulumisia Ikimetsästä. Metsän eläimet halusivat päästä kouluun, ja pöllö suostui opettajaksi. Pöllön kanssa eläimet käyttäytyivät hyvin, mutta ankan tullessa sijaiseksi eläimet käyttäytyivät huonosti.

Tämän jälkeen oppilaat kertovat ja toimivat ryhmissä. Oppilaat keksivät mitä "tuhmaa" eläimet luokassa tekivät, kun ankka oli sijaisena. Tässä työvaiheessa oppilaat suunnittelevat fiktiota, toimivat itse roolissa ja toimivat fiktiivisessä to-

dellisuudessa. Opettaja muistaa ottaa roolimerkin mukaan vasta kesken harjoituksen, ja silloinkin se on käytössä ainoastaan yhdellä oppilaalla.

Kolmannessa vaiheessa kuumaan tuoliin pääsee ensin ankka, jolta oppilaat kysyvät tuntemuksia päivästä, sen jälkeen pupu, jolta kysytään, miksi eläimet käyttäytyivät huonosti, ja lopuksi pöllö, joka on saanut kuulla eläinten huonosta käytöksestä. Fiktiivinen tilanne luodaan roolihenkilön avulla. Yhteensä kolme oppilasta toimii roolissa, ja heillä on käytössä roolimerkki. Tässä harjoituksessa ei ole tarvetta fiktion suunnittelulle, sillä tarkoitus on antaa lasten improvisoida kysymykset ja vastaukset edellisen harjoituksen pohjalta.

Oppitunti saa Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi arvon 5, eli se sijoittuu fiktiossa toimimisen mittarissa keskitasolle, jolla se saa korkeimman arvon. Fiktiossa toimimista on siis keskimääräistä enemmän, mutta arvoa laskevat esimerkiksi se, ettei opettaja luo fiktiota erityisen monilla tavoilla, eikä oppilailla esimerkiksi ole lämmittelyleikissä mahdollista toimia fiktiivisessä todellisuudessa.

Oppitunti 2

Taulukko 3. Opettaja A:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus: virittäytyminen	Huom! Kehollinen lämmittelyleikki, entuudestaan tuttu	-
2. Äänimaisema	<ul style="list-style-type: none"> Palautetaan mieleen edellisen tunnin asioita Äänimaisema: Kuvitteellinen aika ja paikka, ei roolissa toimimista 	1./7 2./1 3./7 4./7 5./3 6./6 = 5,2
3. Tarina jatkuu + kerro ja toimi	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja lukee tarinaa eteenpäin Oppilaat suunnittelevat, kertovat ja toimivat, näyttävät tuotoksen muille Roolimerkkejä Ei ollut käytössä 	1./7 2./7 3./7 4./5 5./7 6./6 =

		6,5
4. Lopetus	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja kertoo mistä ensi tunnilla jatketaan 	-
	Keskiarvo	5,9 ≈ 6

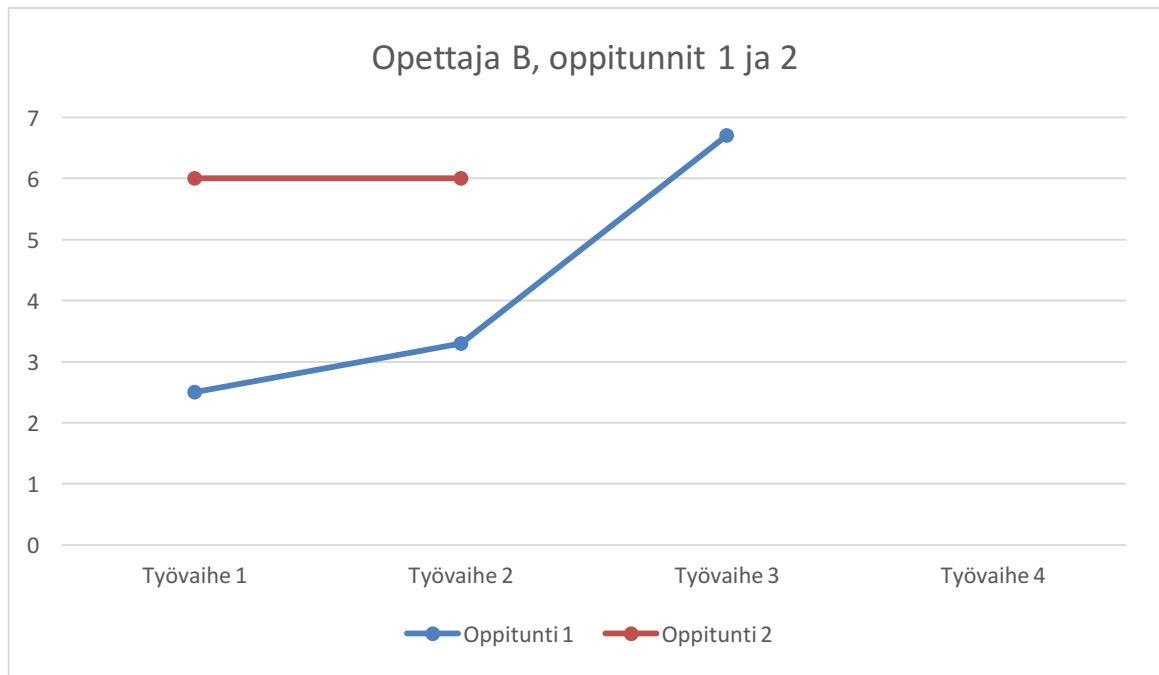
Toinen oppitunti alkaa nopealla kehollisella lämmittelyleikillä, joka on oppilaille entuudestaan tuttu ja joka kestää vain pari minuuttia. Työvaihe on niin lyhyt, että sille ei ole mielekästä antaa Fiktiomittarin arvoja.

Ensimmäinen harjoitus aloitetaan sillä, että opettaja palauttaa oppilaiden mieleen edellisellä tunnilla tehtyä. Käydään läpi sitä, missä kohdassa tarinaa ollaan, mitä on tapahtunut ja mitä on tapahtumassa. Opettaja kuvailee kertomuksen tapahtumapaikkaa, pimeätä puistoa, jossa äänet kuuluvat hyvin. Oppilaat saavat pienissä ryhmissä keksiä, miltä pimeässä puistossa kuulostaa yhdeksältä illalla, ja he saavat käyttää äänten tuottamiseen luokasta löytyviä esineitä. Oppilaat saavat ryhmä kerrallaan esittää oman äänimaisemansa muulle luokalle, kun loput luokasta kuuntelevat silmät suljettuna. Tässä harjoituksessa oppilaat saavat suunnitella fiktiota, ja toimivat kuvitteellisessa ajassa ja paikassa. Harjoitus ei kuitenkaan sisällä roolissa toimimista.

Seuraavan vaiheen aluksi opettaja jatkaa tarinan lukemista. Tämän jälkeen oppilaat saavat pohtia, kuka tarinan kiristäjä voisi olla, ja miten tilanne voisi ratketa. Tätä käsitellään kerro ja toimi -työtavalla. Oppilaat jakautuvat ryhmiin, ja suunnittelevat ryhmissä esityksen, jossa yksi oppilas on opettajan, toinen kiristäjän, ja loput muussa roolissa. Yksi oppilas kertoo samalla, mitä kohtauksessa tapahtuu. Kaikki paitsi yhden ryhmän esitys katsotaan. Tämä harjoitus saa korkeat arvot Fiktiomittarilla, sillä suurin osa oppilaista toimii roolissa, ja fiktiivisessä todellisuudessa. Roolimerkkejä ei kuitenkaan ole käytössä, joten mittarin neljännen ulottuvuuden osalta pisteet jäävät keskitasolle.

Oppitunti saa Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi 6, eli se sijoittuu fiktiossa toimimisen mittarin korkeimmalle tasolle. Harjoituksissa toimitaan fiktiivisessä todellisuudessa, ja erilaisia ratkaisumahdollisuuksia pohditaan kirjan hahmojen roolista käsin.

6.1.2 Opettaja B, oppitunnit 1 ja 2



Kuva 4. Opettaja B:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.

Opettaja B:n molempien oppituntien työvaiheiden saamat keskiarvot on merkitty oheiseen kuvioon. Huomionarvoista on, että ensimmäisellä oppitunnilla fiktiossa toimimisen taso nousee työvaiheiden edetessä huomattavasti, kun taas toisella oppitunnilla fiktiossa toimimisen taso pysyy korkealla molemmissa työvaiheissa. Toisella oppitunnilla oli vain kolme työvaihetta, eikä kummankaan tunnin lopetusvaiheelle annettu arvoja. Tarkemmat tiedot työvaiheiden saamista arvoista ja keskiarvoista löytyvät seuraavista taulukoista.

Oppitunti 1

Taulukko 4. Opettaja B:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Kartan etsiminen	<ul style="list-style-type: none"> oppilaat etsivät aarrekarttoja (ohjeena oli, että roolihenkilönä, mutta tämä unohtui) 	1./1 2./2 3./1 4./3 5./1 6./7 = 2,5
2. Tarinan kuunteleminen ja käveleminen roolissa	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja lukee tarinaa eteenpäin Oppilaat kokoilevat Sutiparran roolissa kävelemistä (eri tunnetilat) 	1./1 2./7 3./1 4./3 5./1 6./7 = 3,3
3. Kertominen ja toimiminen	<ul style="list-style-type: none"> Oppilaat toimivat ryhmissä, suunnittelu, kertominen & toiminta roolimerkit hyvin käytössä 	1./7 2./7 3./7 4./7 5./7 6./5 = 6,7
4. Opettaja lukee + gallup	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja lukee kertomusta lopuksi gallup 	-
	Keskiarvo	4,2 ≈ 4

Ensimmäisellä oppitunnilla käsitellään tarinaa, jota oppilaat ovat aikaisemminkin käsitelleet. Opettaja palauttaa oppilaiden mieleen, mitä edellisellä tunnilla tarinassa on tapahtunut. Ensimmäisen työvaiheen aluksi opettaja kertoo, että luokkaan on piilotettu karttoja, joita oppilaat ryhmissä lähtevät etsimään. Opettaja ohjeistaa, että karttoja etsitään roolihaamossa, mutta tämä unohtuu oppilailta leikin alettua. Oppilaat eivät myöskään toimi fiktiivisessä todellisuudessa, sillä opettaja ei sano, että toimittaisiin muussa tilassa kuin luokassa, eikä esimerkiksi kuvaile luokkatilassa näkyvän muuta kuin siellä todellisuudessa olevia esineitä.

Toisessa työvaiheessa opettaja muistuttaa lasten mieleen, mitä tarinassa viimeksi tapahtui, ja jatkaa kertomuksen lukemista. Keskustellaan siitä, minkälainen henkilö tarinassa esiintyvä kapteeni Sutiparta on. Opettaja antaa ohjeita, joiden mukaan oppilaiden tulee liikkua luokassa. Oppilaat kävelevät ympäri luokkahuonetta Sutiparran roolissa kokeillen erilaisia tunnetiloja. Lopuksi kaikki ottavat voitokkaan asennon Sutipartana. Tässä harjoituksessa oppilaat saavat toimia fiktiivisessä roolissa, mutta eivät edelleenkään toimi fiktiivisessä todellisuudessa.

Kolmannen harjoituksen aluksi opettaja arvuuttelee oppilailta sitä, keneltä tarinan henkilöltä Sutiparta voisi näyttää. Tämän jälkeen opettaja lukee kirjasta, miltä kirjan henkilöiden mielestä Sutipartaa näyttää. Tämän jälkeen oppilaat jakautuvat ryhmiin, joissa suunnittelevat lyhyen kohtauksen siitä, kuinka Sutiparta päätyi kaapparikapteeniksi. Kohtaukset näytetään kertomalla ja toimimalla, ja kaikki saavat erilaisia roolimerkkejä käyttöönsä, myös kertoja. Tämä työvaihe sai oppitunnin korkeimmat arvot Fiktiomittarilla, sillä oppilaat sekä suunnittelivat fiktiota, että saivat toimia fiktiivisessä tilanteessa ja rooleissa.

Tunnin lopuksi opettaja vielä jatkaa kertomusta eteenpäin, ja näin selviää, miten Sutiparrasta tuli kaappari kirjan mukaan. Lopuksi oppilaat saavat viittaamalla kertoa, uskovatko aarteen olevan oikea. Tämä lopetus on kuitenkin niin lyhyt, ettei sitä ollut mielekästä pisteyttää Fiktiomittarilla.

Oppitunti sai Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi 4, se siis sijoittuu mittarilla keskitasolle. Pisteitä vähensi se, että ensimmäisen työvaiheen ohjeistuksesta huolimatta oppilaat eivät toimineet fiktiivisissä rooleissa, eikä siinä tai toisessa työvaiheessa toimittu fiktiivisessä todellisuudessa.

Oppitunti 2

Taulukko 5. Opettaja B:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja lukee Oppilaat ovat lasten unessa (lasten roolissa) Lisäksi yksi "pieni mies" Valaistuksella luodaan fiktiivistä aikaa ja paikkaa Lämmittelyleikissä ei ole tavoitteena suunnitella 	1./7 2./7 3./1 4./7 5./7 6./7 = 6
2. Kertominen ja näyttäminen + ajatusäänet	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja lukee kertomusta Kolme oppilasta kerrallaan roolissa (yhteensä 12) Roolimerkit käytössä Suunnittelu ei oleellista harjoituksessa 	1./7 2./7 3./1 4./7 5./7 6./7 = 6
3. Lopetus	<ul style="list-style-type: none"> "Ensi kerralla selviää..." 	-
	Keskiarvo	6

Virittäytyminen toiseen oppituntiin alkaa opettajan lukemalla katkelmalla tarinasta, ja kerrataan edellisillä tunneilla käsiteltyä. Opettaja kertoo, että aarteen perässä on joku muukin kuin tarinan lapset. Luokassa sammutetaan valot ja lapset peittävät silmänsä. Opettaja valitsee oppilaista yhden olemaan "pieni mies", joka etsii aarretta. Muut oppilaat ovat tarinan lasten roolissa. Tapahtumapaikka on lasten unessaan näkemä pimeä metsä. Jos "pieni mies" kuiskaa lapsen korvaan "aarre on minun", pitää lapsen huutaa "apua!" ja siirtyä sivulle ja avata silmänsä. Lopuksi muutama lapsista selviytyy. Tämä harjoitus sai Fiktiomittarilla täydet seitsemän pistettä kaikesta muusta paitsi fiktion suunnittelusta. Lämmittelyleikin tavoitteena ei ole suunnitella toimintaa etukäteen.

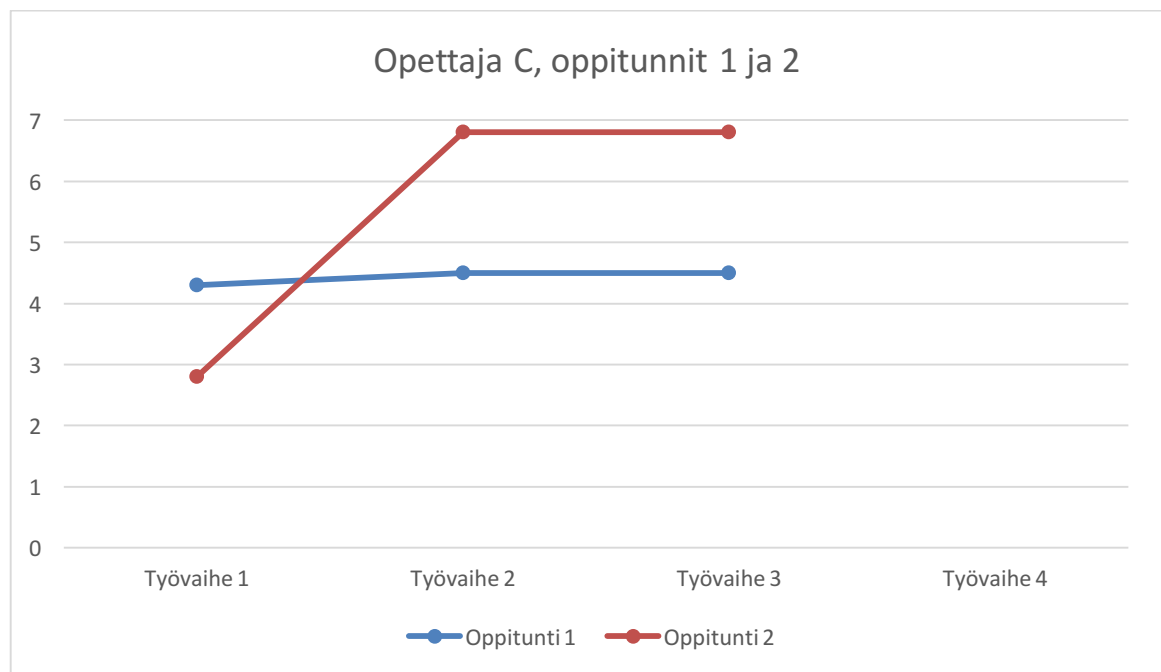
Tämän jälkeen opettaja lukee taas tarinaa eteenpäin. Lukemisen lomassa opettaja kyselee oppilailta, mitä arvauksia heillä on siitä, kuka tarinassa on kävele-

mässä kohti myllyä. Kun henkilö on selvinnyt, valitsee opettaja kolme oppilasta Pennin, Armaksen ja Hortensia-tädin rooleihin. Oppilaille jaetaan roolimerkit, ja opettaja jatkaa lukemista. Rooleissa olevat oppilaat esittävät kertomuksen tapahtumia, ja jähmettyvät paikalleen opettajan sanoessa “stop”. Tällöin joku yleisöstä voi tulla antamaan roolihenkilöille ajatusääniä kävelemällä hahmon taakse, laittamalla käden tämän olalle ja sanomalla ajatuksen ääneen. Rooleissa olevat oppilaat vaihtuvat vielä kolme kertaa, eli yhteensä 12 oppilasta pääsee toimimaan roolissa. Tämäkin harjoitus saa täydet pisteet kaikesta muusta, paitsi fiktion suunnittelusta, mutta se ei ole oleellista tässä harjoituksessa.

Tunnin lopuksi opettaja kertoo vielä, että seuraavalla tunnilla selviää ottavatko Armas ja Hortensia lapset mukaan etsimään aarretta.

Oppitunti saa Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi 6, eli se sijoittuu mittarilla korkeimmalle tasolle. Molemmissa harjoituksissa oppilaat saavat toimia sekä rooleissa että fiktiivisessä todellisuudessa. Lämmittelyleikki saa korkeammat pisteet fiktiossa toimimisesta kuin yhdenkään muun tutkitun draamaoppitunnin lämmittelyleikit.

6.1.3 Opettaja C, oppitunnit 1 ja 2



Kuva 5. Opettaja C:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.

Oheisesta kuviosta nähdään Opettaja C:n molempien oppituntien työvaiheiden saamat keskiarvot. Kummankaan oppitunnin viimeiselle työvaiheelle ei annettu arvoja. Myös nämä tunnit poikkeavat toisistaan siten, että ensimmäinen oppitunti pysyy tasaisesti fiktiossa toimimisen keskitasolla, kun taas toisella oppitunnilla fiktiossa toimimisen taso nousi huomattavasti oppitunnin aikana. Seuraavista taulukoista on nähtävissä oppituntien työvaiheiden saamat pistemäärät sekä tuntien kokonaiskeskiarvot.

Oppitunti 1

Taulukko 6. Opettaja C:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus: kaksi lämmittelyleikkiä	<ul style="list-style-type: none"> Kehollinen lämmittelyleikki Saturatsastus: fiktiivinen todellisuus (paikka) 	1./7 2./1 3./1 4./3 5./7 6./7 = 4,3
2. Opettaja roolissa & ryhmäpohdintatehtävä	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja roolissa kertoo tarinaa (rooli-merkki) Kyselee "vieraasta" omana itsenään Ryhyiin jakautuminen ja pohdinta Huom! Jää epäselväksi, toimivatko oppilaat roolissa vai eivät	1./6 2./2 3./1 4./7 5./5 6./6 = 4,5
3. Tarinan kuunteleminen & hahmon rakentaminen	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja kertoo saarella asuvasta merihirviöstä Oppilaat luovat ryhmässä merihirviöt, keksivät niille liikkeen, äänen, nimen ja taidon Esitetään muille Huom! Roolissa mutta EI fiktiivisessä tilanteessa	1./1 2./6 3./7 4./2 5./6 6./5 = 4,5
4. Lopetus	"Jatketaan loppuun seuraavalla tunnilla"	-
	Keskiarvo	4,4 ≈ 4

Ensimmäisen oppitunnin aluksi on kaksi lämmittelyleikkiä. Tunti aloitetaan polvihipalla, eli kehollisella lämmittelyleikillä. Tämän jälkeen otetaan saturatsastus, jossa opettaja kuvailee ympäristöä ja kertoo mitä tai keitä tulee vastaan, ja oppilaat toimivat ohjeiden mukaisesti. Tässä leikissä oppilaat toimivat fiktiivisessä todellisuudessa, mutta eivät fiktiivisissä rooleissa.

Seuraavan työtavan aluksi opettaja laittaa lippalakin päähänsä roolimerkiksi, ja esittelee itsensä 10-vuotiaana Jake-poikana. Jake kertoo viime kesänä hänelle ja kahdelle kaverille tapahtuneesta veneonnettomuudesta, jossa he ovat jääneet saarelle ilman venettä. Tämän jälkeen opettaja poistuu piiristä ja palaa takaisin omana itsenään. Opettaja kyselee oppilailta vieraasta ja tämän kertomasta tarinasta. sitten muodostetaan kolmen hengen ryhmät, jotka saavat purkissa lapuille kirjoitettuja esineitä. Oppilaiden tehtävänä on valita neljä lappua/esinettä, jotka itse ottaisivat mukaan saarelle. Tarkoituksena vaikuttaisi olevan, että oppilaat toimisivat kertomuksen kolmen kaveruksen rooleissa, mutta tämä jää epäselväksi. Siksi osio saa fiktiivisissä rooleissa toimimisesta alhaiset pisteet.

Kolmannen osion aluksi oppilaat kuuntelevat piirissä, kun opettaja kertoo tarinaa saaren lähistöllä asuvasta merihirviöstä. Oppilaat suunnittelevat samoissa kolmen henkilön ryhmissä liikkuvan ja ääntelevän patsaan merihirviöstä, ja hirviöt näytetään toisille oppilaille. Tämän jälkeen hirviöille keksitään nimi sekä jokin erityistaito, jotka kirjataan lapulle ylös. Tämä osio saa korkeita pisteitä esimerkiksi fiktiivisessä roolissa toimimisesta, mutta ei kuitenkaan fiktiivisessä todellisuudessa toimimisesta, sillä merihirviön esittely tapahtuu nimenomaisesti luokassa, eikä tarinan saarella. Tunnin päätteeksi opettaja kertoo, että tarina käsitellään loppuun seuraavalla tunnilla.

Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi oppitunti saa 4, se siis sijoittuu mittarissa keskitasolle. Kahdessa ensimmäisessä työvaiheessa oppilailla oli mahdollisuus toimia fiktiivisessä todellisuudessa, mutta he toimivat koko ajan omana itsenään. Viimeisessä harjoituksessa oppilaat toimivat merihirviön roolissa, mutta fiktiivistä todellisuutta ei korosteta.

Oppitunti 2

Taulukko 7. Opettaja C:n 2. oppitunnin työvaiheiden keksiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus: Kaksi lämmittelyleikkiä + liittäminen edelliseen tuntiin	<ul style="list-style-type: none"> Merihirviö, yksi leikkijä roolissa “Kisu etsii kotia” -leikki Onko oppilas roolissa, kun on kisu? Jokainen oppilas on yksi osa superhirviötä (kuin koneessa) <p>HUOM! Suunnittelu ja fiktion rajan selkeys eivät keskiössä</p>	1./1 2./4 3./1 4./3 5./1 6./7 = 2,8
2. Opettaja roolissa & valokuvat	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja jatkaa tarinaa (oppilaat keskittyvät intensiivisesti) keskustelu äsken kuullusta valokuvat ryhmissä: oppilaat rooleissa ja fiktiivisessä tapahtumapaikassa <p>Huom! Roolimerkit ohjaisivat tekemistä, mutta niitä ei ole käytössä</p>	1./7 2./7 3./7 4./6 5./7 6./7 = 6,8
3. Ratkaisu + lopetus	<ul style="list-style-type: none"> Ryhmissä keksitään ja näytetään, miten hahmot pelastuvat Oppilaat siis rooleissa ja fiktiivisissä tilanteissa Sähkötyö lopuksi, liitettiin kertomukseen 	1./7 2./7 3./7 4./6 5./7 6./7 = 6,8
	Keskiarvo	5,5 ≈ 6

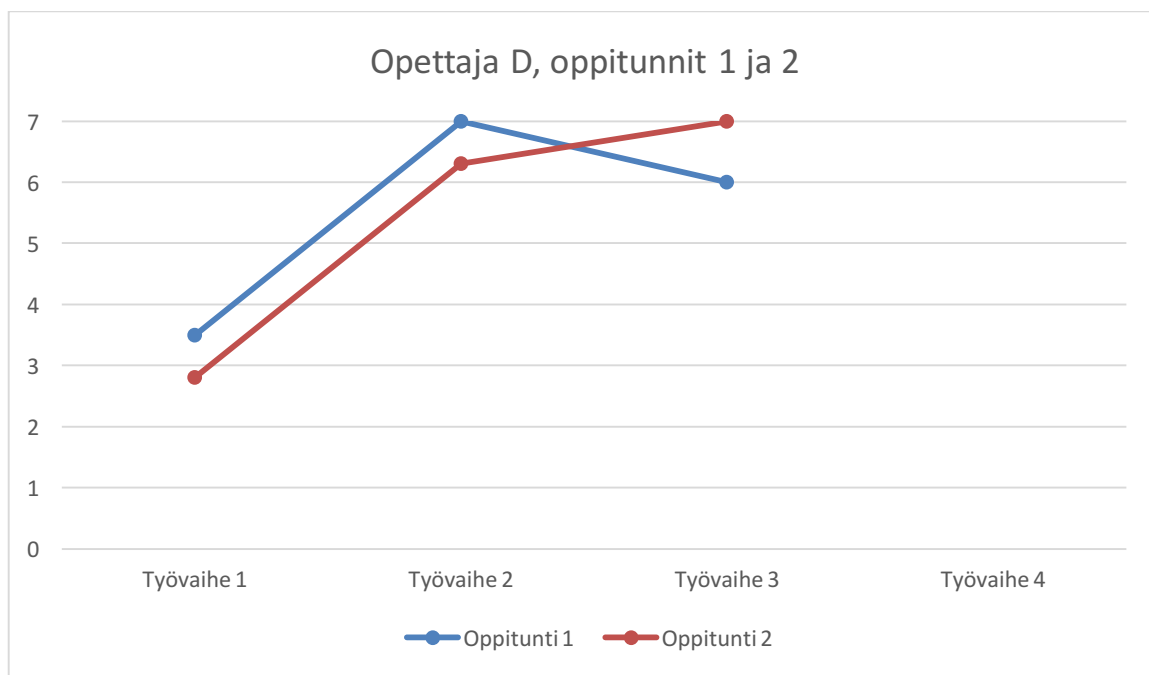
Toinen oppitunti alkaa kahdella lämmittelyleikillä, sekä liittämisen edellisen oppitunnin aiheeseen. Ensimmäisessä “merihirviö”-leikissä yksi leikkijä pääsee olemaan merihirviön roolissa, toisessa “kisu etsii kotia” -leikissä jokainen piirin keskellä oleva pääsee olemaan “kisun” roolissa. Tämän jälkeen tehdään versio kone-työtavasta, jossa jokainen oppilas pääsee osaksi “superhirviötä”. Tämä työvaihe saa vain yhden pisteen kolmella eri Fiktiomittarin osa-alueella, mutta suunnitteleminen ja toden ja fiktion rajan selkeys eivät tässä alustuksessa ole keskiössä. Fiktiivisessä todellisuudessa toimimista työvaihe ei myöskään sisällä.

Seuraavaksi opettaja toimii jälleen Jake-pojan roolissa, ja jatkaa tarinaansa, tällä kertaa siitä, mitä kaverukset saarella tekivät. Tämän jälkeen opettaja ja oppilaat käyvät keskustelua äsken kuulemastaan. Oppilaat jakautuvat ryhmiin, ja suunnittelevat ja näyttävät valokuvat päivän tapahtumista. Oppilaat toimivat siis sekä fiktiivisissä rooleissa että fiktiivisessä todellisuudessa. Työvaihe saa täydet pisteet kaikilla muilla mittarin osa-alueilla, paitsi fiktion luomisen keinoista. Roolimerkeillä olisi voinut entisestään korostaa fiktion ja toden rajaa, mutta niitä ei ole käytössä.

Viimeisessä työvaiheessa oppilaat suunnittelevat ja näyttävät oman versionsa siitä, miten tarinan kaverukset pelastuivat saarelta. Oppilaat toimivat siis tässäkin harjoituksessa sekä fiktiivisessä todellisuudessa, että rooleissa, mutta roolimerkkien puuttuminen laskee fiktion luomisen ulottuvuutta yhdellä pistemäärällä. Tunnin päätteeksi otetaan ”sähkötys” -leikki, joka liitetään myös kertomukseen.

Oppitunti saa Fiktiomittarin arvojen keskiarvoksi 6. Se siis sijoittuu mittarin korkeimmalle tasolle huolimatta siitä, että ensimmäisen työvaiheen pisteet jäävät keskitasolle. Sekä valokuvien että loppuratkaisun suunnitleminen ja toteutus saavat lähes täydet pisteet.

6.1.4 Opettaja D, oppitunnit 1 ja 2



Kuva 6. Opettaja D:n oppituntien työvaiheiden keskiarvot.

Opettaja D:n oppituntien työvaiheiden saamat keskiarvot ovat näkyvissä oheisessä kuviossa. Ensimmäisellä oppitunnilla oli ainoastaan kolme työvaihetta, ja toisen oppitunnin viimeiselle työvaiheelle ei annettu pisteitä. Huomionarvoista Opettaja D:n tunneissa on se, että molemmat etenevät samalla tavoin fiktiassa toimimisen keskitasolta korkealle tasolle oppituntien edetessä. Seuraavista taulukoista löytyvät jokaisen työvaiheen saamat pistemäärät ja niiden keskiarvot.

Oppitunti 1

Taulukko 8. Opettaja D:n 1. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiassa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus ja opettaja roolissa	<ul style="list-style-type: none"> käydään ensin läpi mitä on tehty ja mitä tehdään opettaja roolissa kertoo tarinaa (käytössä roolimerkki) 	1./3 2./1 3./1 4./4 5./7 6./5 = 3,5

2. Roolihahmon rakentaminen	<ul style="list-style-type: none"> jako kolmeen ryhmään epäillyille keksitään nimet, valitsevat roolimerkit ja keksivät taustatarinan oppilaat kokeilevat asentoa, kävelytyyliä roolihenkilölle ja kokeilevat timanttien salakuljettamista 	1./7 2./7 3./7 4./7 5./7 6./7 = 7
3. Opettaja roolissa ja epäiltyjen haastattelu + lopetus	<ul style="list-style-type: none"> opettaja roolissa, kertoo tarinaa ja haastattelee epäiltyjä oppilaat ovat ryhmissä vuorotellen kaikki epäillyn roolissa, kaikki saavat vastata lopuksi leikki jossa kaikki piiloutuvat Ykkösetsivän roolissa 	1./7 2./7 3./1 4./7 5./7 6./7 = 6
	Keskiarvo	5,5 ≈ 6

Ensimmäisen oppitunnin aluksi opettaja käy yksityiskohtaisesti läpi mitä edellisellä tunnilla on tehty ja mitä tällä tunnilla tullaan tekemään ”Ykkösetsivä” -tarinaan liittyen. Opettaja käy myös tarkkaan läpi roolimerkin ja roolin merkityksen, sekä tunnin tavoitteet. Tämän jälkeen opettaja toimii roolissa ja kertoo tarinaa. Opettajalla on myös käytössä roolimerkki. Toden ja fiktion rajan ymmärtämisen ulottuvuudella tämä työvaihe saa täydet pisteet, sillä sitä korostetaan enemmän kuin millään muulla tutkituista draamaoppitunneista.

Seuraavaksi oppilaat jakautuvat kolmeen ryhmään, joissa keksitään tarinan timanttivarkaksi epäillyille kolmelle hahmolle nimet ja taustatarinat, sekä valitsevat näille roolimerkit. Tämän jälkeen oppilaat kokeilevat asentoa ja kävelytyyliä roolihenkilölle, sekä timanttien salakuljettamista opettajan antamien ohjeiden mukaan. Kaikki oppilaat toimivat siis samassa roolissa yhtä aikaa. Osio saa täydet pisteet kaikilla Fiktiomittarin osa-alueilla.

Viimeisessä työvaiheessa opettaja toimii jälleen roolissa, kertoen tarinaa sekä kuulustellen epäiltyjä. Tämä toteutetaan siten, että yhden ryhmän oppilaat toimivat aina samassa roolissa, ja kysymyksiä epäillyille saavat esittää opettajan lisäksi muut oppilaat. Kukin ryhmän oppilaista vastaa vuorotellen kuulustelijoiden kysymyksiin, jotka koskevat esimerkiksi epäiltyjen liikkeitä varkauden tapahtumishetkellä. Tunti päättyy leikkiin, jossa kaikkien ”ykkösetsivien” tulee

mennä piiloon, eli kaikki oppilaat ovat tässäkin leikissä roolissa. Työvaihe saakin täydet pisteet kaikilla muilla osa-alueilla, paitsi fiktion suunnittelusta. Suunnittelu ei olekaan tämän työvaiheen keskiössä, vaan improvisoimalla luodut kysymykset ja vastaukset.

Oppitunnin Fiktiomittarin arvojen keskiarvo on 6, jolloin tunti sijoittuu mittarissa korkeimmalle tasolle. Kaksi viimeistä työvaihetta saavat todella korkeat pisteet niiden monipuolisten fiktiivisten elementtien vuoksi.

Oppitunti 2

Taulukko 9. Opettaja D:n 2. oppitunnin työvaiheiden keskiarvot.

Vaihe	Fiktiossa toimiminen	Osa-alue/ Arvo
1. Aloitus	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja kertoo kirjan nimen: "Risto Rämpääjä ja uskomaton uutinen" Oppilaat kertovat sana kerrallaan takakan-sitekstin <p>HUOM! Ei fiktiossa toimimista, mutta se ei ole harjoituksen tavoite</p>	1./1 2./1 3./1 4./3 5./6 6./5 = 2,8
2. Still -kuvat kirjan kannesta	<ul style="list-style-type: none"> Jakautuminen pareihin, sitten tyttö-poika -ryhmiin (herättää vastustusta) Still -kuvat kirjan kannesta: oppilaat rooleissa ja fiktiivisessä todellisuudessa Fiktion suunnittelua huomattavan paljon 	1./7 2./7 3./7 4./5 5./7 6./5 = 6,3
3. Still -kuvat käännekohdasta + ajatusäänet	<ul style="list-style-type: none"> Still -kuvat käännekohdasta: oppilaat rooleissa ja fiktiivisessä todellisuudessa 2. harjoitukseen lisätään ajatusäänet 	1./7 2./7 3./7 4./7 5./7 6./7 = 7
4. Lopetus	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja kokoaa yhteen, kertoo mitä huomenna tehdään Loppuleikki: ventti 	-
	Keskiarvo	5,4 ≈ 5

Oppitunnin aluksi opettaja kertoo, että oppitunnin aiheena on luoda uusi osa Risto Räppääjä -kirjasarjaan. Opettaja kertoo kirjan nimen olevan "Risto Räppääjä ja uskomaton uutinen", ja kyselee, mistä voidaan saada tietoa uudesta kirjasta. Ensimmäisessä harjoituksessa oppilaat kertovat sana kerrallaan kirjan takakansitekstin, jonka pohjalta seuraavat harjoitukset työstetään. Työtapa ei sisällä fiktiossa tai fiktiivisessä todellisuudessa toimimista, mutta se ei ole harjoituksen kannalta oleellista.

Seuraavassa vaiheessa oppilaat jakautuvat ensin pareihin, sitten neljän hengen ryhmiin. Ryhmissä suunnitellaan ja toteutetaan still -kuvat kirjan kannesta. Oppilaat toimivat siis sekä rooleissa että fiktiivisessä todellisuudessa, ja fiktion suunnitteluun käytetään runsaasti aikaa. Työvaihe saakin korkean keskiarvon Fiktiomittarilla.

Tämän jälkeen oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat samoissa ryhmissä still -kuvat kirjan käännekohdasta. Ryhmät näyttävät kuvansa toisilleen, ja tässä työvaiheessa katsojilla on mahdollisuus käydä antamassa ajatusääniä kuvassa esiintyville henkilöille. Työvaihe saa kaikilla mittarin osa-alueilla täydet pisteet.

Tunnin lopuksi opettaja kokoaa tunnilla esiin tulleet asiat, ja kertoo, että seuraavalla tunnilla keksitään tarinoille loppuratkaisut. Tunti päätetään ventti -leikkiin. Tämä työvaihe on kuitenkin niin lyhyt, ettei sille ollut mielekääntä antaa arvoja Fiktiomittarilla.

Keskiarvoksi Fiktiomittarin arvoista oppitunti saa 5, joten se sijoittuu mittarissa keskitasolle. Vaikka viimeiset työvaiheet saivatkin täydet tai lähes täydet pisteet, vähentää keskiarvoa ensimmäisen työtavan vähäinen fiktiossa toimimisen määrä.

6.2 Mittarin osa-alueiden keskiarvot oppitunneilla

Oppituntien saamien kokonaispistemäärän keskiarvojen lisäksi päätin laskea myös jokaisen mittarin osa-alueen saaman keskiarvon kultakin oppitunnilta. Halusin selvittää, olisiko oppituntien fiktiivisistä elementeistä mahdollista saada tällä tavoin monipuolisempi kuva. Seuraavaksi esittelen taulukot, joihin olen laske-
nut jokaisen oppitunnin työvaiheen saamat mittarin kuuden osa-alueen keskiarvot. Kullekin mittarin osa-alueella halusin laskea oman keskiarvon, sillä ne havainnollistavat nähdäkseni sitä, mitkä fiktiivisen toiminnan osa-alueet draama-
opitunneilla painottuvat.

6.2.1 Opettaja A, oppitunnit 1 ja 2

Oppitunti 1

Taulukko 10. Opettaja A:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	1+7+7	5
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	7+7+4	6
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+7+1	3
Fiktion luomisen keinot	3+4+7	4,7 ≈ 5
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	4+5+5	4,7 ≈ 5
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	7+7+7	7
	Keskiarvo	5,2 ≈ 5

Kuten taulukosta voidaan havaita, löytyy oppitunnin työvaiheista sekä keskitason että korkean tason fiktiossa toimimista. Matalimman arvon saa fiktion suunnitteluun osallistumisen osa-alue, ja korkeimman arvon oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn. Oppitunti saa keskiarvoksi keskitason korkeimman arvon 5.

Oppitunti 2

Taulukko 11. Opettaja A:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	7+7	7
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	1+7	4
Fiktio suunnitteluun osallistuminen	7+7	7
Fiktio luomisen keinot	7+5	6
Todellisuuden ja fiktio rajan selkeys	3+7	5
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	6+6	6
	Keskiarvo	6

Toisella oppitunnilla keskitasolle jäävät fiktiivisissä rooleissa toimimisen sekä toden ja fiktio rajan selkeyden osa-alueet. Korkeimman arvon saavat fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen sekä fiktio suunnitteluun osallistuminen. Oppitunti saa keskiarvoksi arvon 6, mikä merkitsee korkeaa fiktiossa toimimisen tasoa.

Näistä keskiarvoista voidaan havaita, että opettaja A painottaa opetuksessaan fiktiossa toimimista, ja käyttää erilaisia työtapoja monipuolisesti. Lisäksi oppilaiden sitoutuminen fiktiossa työskentelyyn on molemmilla oppitunneilla korkea, mikä voi olla merkki esimerkiksi toimivasta draamasopimuksesta, jonka tehtävä on sitouttaa oppilaat yhteiseen toimintaan ja yhdessä sovittuihin sääntöihin draamaoppitunneilla (ks. Neelands, 2004; Heikkinen, 2005b, 186–198). Draamasopimus saattaa olla ryhmän kesken solmittu esimerkiksi lukuvuoden alussa, jolloin siitä ei ole välttämätöntä muistuttaa jokaisen draamaoppitunnin alussa (Toivanen, 2010, 41).

6.2.2 Opettaja B, oppitunnit 1 ja 2

Oppitunti 1

Taulukko 12. Opettaja B:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	1+1+7	3
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	2+7+7	5,3 ≈ 5
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+1+7	3
Fiktion luomisen keinot	3+3+7	4,3 ≈ 4
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	1+1+7	3
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	7+7+5	6,3 ≈ 6
	Keskiarvo	4

Ensimmäisellä oppitunnilla ainoastaan oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn sijoittuu korkealle, muut arvot jäävät keskitasolle. Tunnilla on kuitenkin fiktiivisissä rooleissa toimimista, ja käytössä on keinoja, joilla fiktiota luodaan ja ylläpidetään. Oppitunti saa keskiarvoksi 4, mikä on tutkituista oppitunneista alhaisin. Tunti sijoittuu siitä huolimatta mittarin keskitasolle.

Oppitunti 2

Taulukko 13. Opettaja B:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	7+7	7
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	7+7	7
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+1	1
Fiktion luomisen keinot	7+7	7
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	7+7	7
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	7+7	7
	Keskiarvo	6

Toisella oppitunnilla ainoastaan fiktion suunnitteluun osallistumisen osa-alue jää matalalle tasolle, kaikki muut osa-alueet saavat korkeimman pistemäärän kummassakin työvaiheessa. Oppitunti sijoittuu fiktiossa toimimisen korkealle tasolle keskiarvolla 6.

Opettajan B pitämien oppituntien keskiarvot kertovat jälleen monipuolisista työtavoista, sekä siitä, että eri oppitunneilla painottuvat erilaiset tavat toimia fiktiossa. Erityisen huomionarvoinen on toisen oppitunnin fiktion suunnitteluun osallistumisen pistemäärä. Oppitunti, joka saa täydet pisteet kaikilla muilla osa-alueilla, sisältää selkeästi runsaasti fiktiossa toimimista. Tästä voidaan huomata, että oppitunnin työtavoissa fiktiota luotiin improvisoimalla, eikä suunnittelua näin ollen tarvittu.

6.2.3 Opettaja C, oppitunnit 1 ja 2

Oppitunti 1

Taulukko 14. Opettaja C:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	7+6+1	4,7 \approx 5
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	1+2+6	3
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+1+7	3
Fiktion luomisen keinot	3+7+2	4
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	7+5+6	6
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	7+6+5	6
	Keskiarvo	4,5 \approx 5

Ensimmäisellä oppitunnilla korkealle tasolle sijoittuvat toden ja fiktion rajan selkeyden sekä oppilaiden sitoutumisen osa-alueet. Matalimmat arvot saavat fiktiivisissä rooleissa toimimisen ja fiktion suunnitteluun osallistumisen osa-alueet. Toden ja fiktion raja pysyy siis oppilaille selkeänä, mutta esimerkiksi roolissa toimimista on vain jonkin verran. Keskiarvoksi oppitunti saa 5, eli keskitason

korkeimman arvon. Oppitunnin keskiarvo toisella laskutavalla oli 4, mutta kummallakin laskutavalla se jäi mittarin keskitasolle.

Oppitunti 2

Taulukko 15. Opettaja C:n 2 oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	1+7+7	5
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	4+7+7	6
Fiktio suunnitteluun osallistuminen	1+7+7	5
Fiktio luomisen keinot	3+6+6	5
Todellisuuden ja fiktio rajan selkeys	1+7+7	5
Oppilaiden sitoutuminen fiktioiseen työskentelyyn	7+7+7	7
	Keskiarvo	5,5 ≈ 6

Toisella oppitunnilla mahdollisuuksia roolissa toimimisen on useita, ja oppilaiden sitoutuminen on jokaisessa työvaiheessa erityisen intensiivistä. Muut osa-alueet saavat keskitason korkeimman arvon. Oppitunti sisältää siis runsaasti eri fiktiossa toimimisen osa-alueita, ja sijoittuukin korkealle tasolle keskiarvolla 6.

Myös opettajan C draamaoppitunneilla korostuvat oppilaiden keskittymisen ja sitoutumisen intensiivisyys, minkä voi olettaa kertovan toimivasta draamasopimuksesta, sekä oppilaiden innostuksesta fiktiossa toimimista kohtaan.

6.2.4 Opettaja D, oppitunnit 1 ja 2

Oppitunti 1

Taulukko 16. Opettaja D:n 1. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	3+7+7	5,7 ≈ 6

Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	1+7+7	5
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+7+1	3
Fiktion luomisen keinot	4+7+7	6
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	7+7+7	7
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	5+7+7	6,3 ≈ 6
	Keskiarvo	5,5 ≈ 6

Ensimmäisellä oppitunnilla fiktiivisissä rooleissa toimimisen ja fiktion suunnitteluun osallistumisen osa-alueet jäävät keskitasolle, joista suunnittelun osa-alue saa tunnin matalimman keskiarvon. Toden ja fiktion rajan pysyy erityisen selkeänä jokaisessa tunnin työvaiheessa, ja se osa-alue saakin oppitunnin korkeimman arvon. Keskiarvoltaan oppitunti sijoittuu siis korkealle fiktiossa toimimisen tasolle.

Oppitunti 2

Taulukko 17. Opettaja D:n 2. oppitunnin mittarin osa-alueiden keskiarvot.

Mittarin osa-alue	Arvot/työvaihe	Keskiarvo
Fiktiivisessä todellisuudessa toimiminen	1+7+7	5
Fiktiivisissä rooleissa toimiminen	1+7+7	5
Fiktion suunnitteluun osallistuminen	1+7+7	5
Fiktion luomisen keinot	3+5+7	5
Todellisuuden ja fiktion rajan selkeys	6+7+7	6,7 ≈ 7
Oppilaiden sitoutuminen fiktiiviseen työskentelyyn	5+5+7	5,7 ≈ 6
	Keskiarvo	5,5 ≈ 6

Toinen oppitunti saa korkeat pistemäärät sekä toden ja fiktion rajan selkeydestä, että oppilaiden suhtautumisen intensiteetistä. Muut osa-alueet saavat keskiarvon 5, eli ne sijoittuvat keskitasolle. Huomionarvoista on, että fiktiivisessä todellisuudessa toimimisen, fiktiivisissä rooleissa toimimisen sekä fiktion suunnittelun osa-alueiden keskiarvoja laskee se, että ensimmäisessä työvaiheessa näiden pistemäärä on matala, mutta kahdessa muussa työvaiheessa kaikki

saavat täydet pisteet. Tunti sijoittuu keskiarvoltaan korkealle tasolle arvolla 6. Tämä oppitunti sai tällä laskutavalla eri keskiarvon kuin edellisellä tavalla, jolloin tunti sijoittui keskitasolle.

Molemmat opettaja D:n oppitunnit sisältävät paljon erilaisia fiktiossa toimimisen tapoja. Näistä tuloksista voidaan huomata, että eri työtavoilla on usein hyvin erilaiset tavoitteet, eikä jokaisen työtavan olekaan edes tarpeen kattaa kaikkia fiktiossa toimimisen osa-alueita.

6.3 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Edellisissä alaluvuissa olen käsitellyt oppituntien työvaiheiden kehittämälläni CLASS-mittariin pohjautuvalla fiktiivistä toimintaa arvioivalla mittarilla saamia keskiarvoja, sekä mittarin osa-alueiden saamia arvoja kullakin oppitunnilla. Seuraavaksi käsittelen mittarin soveltuvuutta fiktiossa toimimisen tason mittaamiseen, sekä tutkittujen oppituntien fiktiossa toimimisen tasoa yleisesti.

6.3.1 Mittarin soveltuvuus fiktiossa toimimisen tason arviointiin

Tekemäni analyysin, sekä analyysipariltani saamani palautteen perusteella näyttäisi siltä, että mittari soveltuisi apuvälineeksi fiktiossa toimimisen tutkimiseen. Mittarin ulottuvuudet pohjautuvat vahvasti teoriaan, ja ne on pyritty muotoilemaan harkiten, sekä kattavasti ja yksiselitteisesti. Tätä päätelmää tukee se, että pystyimme pisteyttämään oppitunneista tekemämme havainnot ongelmattomasti ja yhdenmukaisesti analyysiparini kanssa. Nimenomaisesti draamaoppituntien tutkimista varten laaditun mittarin kehittäminen oli tärkeää, sillä fiktiossa toimimisen mittaria rakennettaessa oli pyrkimys ottaa huomioon draamaopetuksen erityinen luonne muuhun kouluopetukseen verrattuna.

Vaikka mittaria oli helppo käyttää, voidaan pohtia, ovatko kaikki mittarin osa-alueet fiktiossa toimimisen toteutumisen kannalta oleellisia. *Fiktion suunnitteluun osallistuminen* -osa-alueen pistemäärät saattoivat vaihdella oppitunnin aikana huomattavasti, sillä draamaoppitunneilla käytetyistä työtavoista monet eivät sisällä lainkaan suunnittelua, tai suunnittelu tapahtuu improvisoiden samalla

hetkellä kuin vaikkapa kohtausten näyttäminen. Tällaisissa työtavoissa, kuten esimerkiksi *kuuma tuoli* tai *äänimaisema*, fiktiossa toimimisen mahdollisuuksia on runsaasti, vaikka suunnittelun osa-alue ei toteutuisi. Toisaalta, on runsaasti työtapoja, kuten *still-kuvat* tai *rooli seinällä*, joissa suunnittelulla on tärkeä osa fiktiivisten maailmojen tai roolihenkilöiden luomisessa, joten en nähnyt tarpeelliseksi poistaa mittarista tätä osa-aluetta.

Toinen havainto liittyy draamaoppitunnin rakenteeseen ja työskentelyvaiheiden erilaisiin tavoitteisiin. Oppitunnin ensimmäinen vaihe on usein lämmittelyleikki, jonka tarkoituksena on virittäytyä oppitunnin tunnelmaan ja purkaa energiaa ennen draamatyöskentelyn alkua. Lämmittelyvaihe on usein lyhyt, eikä se aina sisällä kovinkaan monia fiktiossa toimimisen ulottuvuuksia. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää ottaen huomioon lämmittelyvaiheen tavoitteet, eikä fiktiossa toimimisen osa-alueiden puuttumista tulisi nähdä esimerkiksi merkinä opettajan tekemien valintojen heikkoudesta. Draamaoppitunnit noudattavat usein hyvin samankaltaista rakennetta, joten tunnit alkavat lähes poikkeuksetta lämmittelyleikillä. Toisiin leikkeihin on helpompaa sisällyttää elementtejä fiktiossa toimimisen osa-alueilta, toisinaan taas leikit perustuvat esimerkiksi kehon lämmittelyyn, tai reaktionopeuden kehittämiseen. Yksi vaihtoehto olisi jättää tunnin aloitus huomioimatta CLASS-pisteytyksessä, mutta silloin laskuihin ei saataisi niitä lämmittelyleikkejä, joissa fiktiossa toimiminen toteutuu.

Mittariin kootut fiktiossa toimimisen tilanteet ovat usein hyvin yksinkertaisesti havaittavissa oppitunnin työtavoista. Arvioni mukaan mittarin avulla oli mahdollista havainnoida draamaoppituntien fiktiossa toimimisen tasoa, ja saada siitä tuloksia. Tuloksia voidaan käyttää esimerkiksi sen pohtimiseen, minkälaisilla vaihtoehtoisilla menettelytavoilla voitaisiin nostaa kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla.

6.3.2 Draamatuntien fiktiossa toimimisen tason keskiarvot

Aineistosta saatujen tulokset osoittavat, että tutkimuksessa mukana olleiden draamaopettajien pitämät oppitunnit sisälsivät runsaasti fiktiossa toimimista. Kaikki tutkitut oppitunnit sijoittuivat keskiarvoltaan fiktiossa toimimisen mittarilla

mitattuna keskitasolle tai korkealle tasolle. Oheisesta taulukosta (taulukko 18) voidaan myös huomata, että kukin opettaja piti yhden fiktiossa toimimisen keskitasolle ja yhden korkealle tasolle sijoittuvan oppitunnin.

Taulukko 18. Oppituntien saamat keskiarvot fiktiossa toimimisesta.

Opettaja ja oppitunti	Mittarilla saatu keskiarvo fiktiossa toimimisesta
Opettaja A, oppitunti 1	5 (<i>keskitaso</i>)
Opettaja A, oppitunti 2	6 (<i>korkea</i>)
Opettaja B, oppitunti 1	4 (<i>keskitaso</i>)
Opettaja B, oppitunti 2	6 (<i>korkea</i>)
Opettaja C, oppitunti 1	4 (<i>keskitaso</i>)
Opettaja C, oppitunti 2	6 (<i>korkea</i>)
Opettaja D, oppitunti 1	6 (<i>korkea</i>)
Opettaja D, oppitunti 2	5 (<i>keskitaso</i>)

Mittarin antamien tulosten perusteella voidaan todeta, että draamatoiminnalle ominaiset fiktiossa toimimisen erilaiset tavat näyttäytyivät jokaisen tutkimusaineistossa mukana olleen opettajan oppitunneilla huomattavasti. Oppilaille haluttiin tarjota mahdollisuuksia toimia kuvitteellisessa todellisuudessa, ja fiktiota pyrittiin korostamaan erilaisin keinoin, kuten tarinallisuuden ja roolimerkkien avulla. Prosessidraaman tavoitteet pyrittiin saavuttamaan fiktiossa toimimisen keinoin, mikä näkyy draamaopettajien valitsemissa työtavoissa (ks. Neelands, 1990). Näillä työtavoilla oli mahdollista luoda potentiaalinen tila (ks. Heikkinen, 2002), jossa draamaoppitunnille asetetut tavoitteet voitiin saavuttaa.

Merkittävä huomio oli se, että oppilaiden fiktiiviseen toimintaan sitoutumisen intensiteetti sai korkeita arvoja jokaisella oppitunnilla. Tämä tulos kertoo sekä oppilaiden osallisuudesta ja motivoituneisuudesta, että opettajan toiminnasta, ja viittaa vahvasti siihen, että luokissa on käytössä hyvin toimivat draamasopimukset toimintaa ohjaamassa (ks. Neelands, 2004; Heikkinen, 2005b, 186–198).

Tuloksia tulkittaessa on myös huomioitava, että kaikki kahdeksan opettajaa olivat erikoistuneet draamakasvatukseen, jolloin kyseisillä opettajilla saattaa olla enemmän keinoja, sekä korkeampi motivaatio ylläpitää korkeaa fiktiossa toimimisen tasoa oppitunneillaan, sekä ymmärrys kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen merkityksestä.

6.3.3 Fiktiossa toimimisen merkitys analysoiduilla oppitunneilla

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelin fiktiossa toimimisen merkitystä oppimisen kannalta. Esteettinen kahdentuminen ja potentiaalisessa tilassa oppiminen ovat saavutettavissa ainoastaan kuvitteellisessa todellisuudessa toimittaessa (ks. Heikkinen, 2005b). Fiktiivisessä todellisuudessa opitaan kuitenkin asioita, jotka ovat olemassa olevia ja merkityksellisiä todellisessa elämässä. Cranstonin mukaan draamatoiminta onkin todellisuuden imitaatio, jonka avulla voidaan kuvata kaikkea ihmisen luomaa toimintaa (Cranston, 1995, 22). Tällainen ajattelu vaikuttaisi näkyvän tutkituilla oppitunneilla opettajien pedagogisessa ajattelussa. Esimerkiksi opettaja A käsitteli ensimmäisellä oppitunnillaan ongelmia sijaisopettajan kanssa eläinhahmojen kautta, ja opettaja C käsitteli pelottavaan tilanteeseen joutumista kuvitteellisen henkilön kertomuksen avulla. Opettajat A, B ja D valitsivat fiktiossa toimimista lisääviä työtapoja kirjallisuuden käsittelemiseen joko yhdellä tai molemmilla draamaoppitunneillaan.

Jokaisella tutkitulla prosessidraamatunnilla oli jokin tavoite, jonka draamaopettaja pyrki fiktiossa toimimista lisäävillä elementeillä saavuttamaan. Oppitunnin tavoitteena voi yhtä hyvin olla oppilaan oman mielikuvituksen ja luovuuden kehittäminen, kuin jonkin vaikean tai ikävän tilanteen käsitteleminen. Tärkeintä on, että opettaja pystyy perustelemaan ratkaisunsa ja sitomaan valitsemansa työtavat draamaprosessin tavoitteisiin (Toivanen, 2010, 48). Koska draamassa oppimisen ajatellaan tapahtuvan esteettisen kahdentumisen kautta fiktion ja tosielämän välille syntyvässä potentiaalisessa tilassa, on perusteltua olettaa, että tutkimuksessa mukana olleet draamaopettajat olivat päätyneet hyödyntämään kuvitteellisessa todellisuudessa toimimista juuri sen tarjoaman oppimispotentiaalinsa tähden. Draamallisen oppimisen merkityksellisyyden voi tulkita näkyvän myös oppilaiden korkeana sitoutuneisuutena kuvitteelliseen toimintaan.

7 Keinoja nostaa fiktiossa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut (1) luoda mittari, jonka avulla tarkastella fiktiossa toimimisen tasoa draamaoppitunneilla, (2) testata mittarin toimivuutta sekä soveltuvuutta fiktiossa toimimisen tason mittaamiseen, sekä (3) mitata kahdeksan prosessidraamaoppitunnin fiktiossa toimimisen tasoa. Kun nämä tavoitteet oli saavutettu, oli niiden pohjalta mahdollista hahmotella apuväline draamaoppituntien suunnitteluun. Vaikka oppituntien reflektointi jälkeenpäin on tärkeää, ei fiktiossa toimimisen tason mittari välttämättä toimi sellaisenaan draamaopettajan työn suunnittelun apuvälineenä. Kysymykset, joiden avulla mittari on rakennettu, auttavat kuitenkin luomaan eräänlaisen muistilistan draamatuntien fiktiossa toimimisen tason nostamista ja ylläpitämistä varten.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 19) olen koonnut mittarissa esiintyvät fiktiossa toimimisen tason kuusi osa-aluetta, niiden pohjalta kehitellyt apukysymykset suunnittelun tueksi, sekä esimerkkejä siitä, kuinka fiktiossa toimimisen tasoa kullakin osa-alueella voitaisiin draamaoppitunneilla nostaa.

Taulukko 19. Suunnittelumalli fiktiossa toimimisen tason nostamiseksi draamaoppitunneilla.

Osa-alue	Kysymykset	Esimerkit
1) Fiktiivisessä todellisuudessa toimimisen osuus oppitunnin kokonaisuudesta – Opettaja hyödyntää kuvitteellista todellisuutta – Oppilaat toimivat kuvitteellisessä todellisuudessa	Onko työtapa sellainen, jonka tapahtumapaikka, aika ja roolihahmot voivat sijoittua fiktiiviseen todellisuuteen? Onko draamaprosessilla fiktiivistä tapahtumapaikkaa, johon myös esimerkiksi lämmittelyleikki voi sijoittua?	Lämmittelyleikin tapahtumapaikka muuttuu fiktiiviseksi, jos opettaja kertoo oppilaille tapahtumien paikan ja kuvitteelliset hahmot. ”Kävelet ruuhkaisella kadulla/metsässä/uimahallissa...”

<p>2) Fiktiivisissä rooleissa toimimiseen osuus oppitunnin kokonaisuudesta</p> <p>– Oppilailla on mahdollisuus toimia fiktiivisissä rooleissa työskentelyn aikana.</p>	<p>Onko draamaprosessissa roolihenkilöitä, joiden roolissa oppilas voi toimia?</p> <p>Miten tai kuinka paljon oppilas toimia voi jonakin muuna henkilönä kuin omana itsenään saavuttaakseen tunnin tavoitteet?</p>	<p>Oppilas saa toimia fiktiivisessä roolissa esimerkiksi kuumassa tuolissa tai still -kuvassa; lämmittelyleikissä opettaja kertoo oppilaille, kenen ja milläläisen henkilön roolissa toimitaan.</p> <p>"Olet väsynyt / innostunut / pelokas hiiri / Pekka Töpöhäntä jne..."</p>
<p>3) Fiktio tarkastelu tai suunnittelu omana itsenään</p> <p>– Oppilailla on mahdollisuus suunnitella fiktiivisiä tilanteita</p>	<p>Onko oppilailla aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella esimerkiksi still -kuvaa tai kuvitteellista tapahtumaa, esim. kohtausta?</p> <p>Auttaako oppilaiden yhteissuunnittelu kehittämään oppitunnin fiktivistä todellisuutta?</p> <p>Vaatiiko työtapasuunnittelua?</p>	<p>Työtapoja valittaessa huomiota voi kiinnittää toimintaa, jossa oppilaat saavat mahdollisuuden keksiä ja kokeilla esimerkiksi lyhyttä kohtausta ennen sen näyttämistä muulle ryhmälle.</p>
<p>4) Millä keinoilla fiktiota luodaan? Arvioinnin kohteena niiden tarkoituksenmukaisuus, onnistuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • roolimerkit • muut keinot (esineet, tilan järjestäminen, ääni jne.) • työtavat • tarinallisuus 	<p>Onko oppitunnilla käytössä esimerkiksi roolimerkkejä tai muita artefakteja, jotka nostavat fiktiossa toimimisen tasoa?</p> <p>Voiko fiktiiviseen maailmaan siirtymisen aloittaa jollakin selkeällä merkillä, tai esimerkiksi kertomuksen tai äänimaiseman avulla?</p>	<p>Fiktiivistä todellisuutta voidaan korostaa esimerkiksi muuttamalla luokkatilan järjestystä, muuttamalla valaistusta ja soittamalla taustalla musiikkia.</p> <p>Roolimerkkien avulla fiktiiiviset henkilöt voidaan erottaa oppilaista.</p>

<p>5) Kuinka selkeästi opettaja pystyy tuomaan esille todellisuuden ja fiktion rajan?</p> <p>Kuinka selkeää fiktion ja todellisuuden raja on oppilaille?</p>	<p>Ymmärtävätkö oppilaat, milloin toimitaan todellisessa ja milloin fiktiivisessä maailmassa?</p> <p>Mitä pyrin saavuttamaan draamallisella kokemisella roolin kautta, tai kokemisella omana itsenään?</p>	<p>Opettaja voi toimia roolissa ja ottaa käyttöönsä roolimerkin silloin, kun tutustutaan fiktiiviseen henkilöön tai paikkaan.</p> <p>Opettaja voi myös omalla puheellaan kertoa, mikä on tapahtumien todellisuus ja samalla ohjata oppilaiden mielikuvitusta, tai käyttää merkkejä, rituaaleja ja siirtymiä leikistä toiseen:</p> <p>”Olemme nyt autiolla saarella...”</p>
<p>6) Kuinka intensiivisesti oppilaat sitoutuvat fiktiiviseen työskentelyyn?</p> <p>Osallistumisen intensiteetti</p> <ul style="list-style-type: none"> • keskittyminen • innostuneisuus • suhtautuminen 	<p>Millä tavoin voidaan sitouttaa oppilaita toimimaan fiktiivisessä todellisuudessa?</p> <p>Miten voidaan hyödyntää lasten luontaista taipumusta leikkiin ja mielikuvitukselliseen toimintaan?</p>	<p>Toimiva draamasopimus on intensiivisen säilymisen edellytys.</p> <p>Mikäli oppilaiden keskittyminen herpaantuu, voidaan palauttaa mieleen draamasopimuksessa sovittuja asioita.</p> <p>Uteliaisuutta ja innostusta herättävät työtavat lisäävät oppilaiden motivaatiota toimia fiktiivisen todellisuuden sääntöjen mukaisesti.</p>

Tämä suunnittelumalli pohjautuu samaan teoreettiseen taustaan kuin *Fiktiossa toimimisen tason mittari*. Teoreettisessa viitekehyksessä toin esiin fiktiossa toimimisen merkitystä eri näkökulmista. Kuvitellussa todellisuudessa ja kuvitteellisissa rooleissa toimimista, sekä niiden suunnittelua draamaoppitunneilla voidaan perustella niiden yhteydellä esteettisen kahdentumisen aikaansaaman potentiaalisen tilan saavuttamiseen (ks. Heikkinen, 2005b). Fiktion luomisen keinot vaikuttavat siihen, kuinka selkeä käsitys oppilailla on toden ja kuvitellun rajasta. Nämä ratkaisut liittyvät opettajan tekemiin valintoihin työtavoista (ks. Neelands, 1990) ja skenografisista elementeistä (ks. Toivanen, 2010). Toimiva draamasopimukseen opettajan ja oppilaiden välillä taas lisää oppilaiden sitoutumista draamatoimintaan (ks. Neelands, 2004), ja lasten taipumus ”vakavaan leikkisyyteen” oikein hyödynnettynä auttaa oppilaita kokemaan kuvitteellisen todellisuuden tapahtumat merkityksellisinä (ks. Heikkinen 2002).

Draamaoppitunnin fiktiossa toimimisen tason pohdinta suunnitteluvaiheessa ohjaa draamaopettajan ajattelua ja antaa vahvemmat perusteet omille pedagogisille ratkaisuille. Suunnittelumalli voi myös auttaa suunnittelemaan draamaoppitunneista ja -prosesseista eheämpiä kokonaisuuksia, joissa esimerkiksi jokaisessa työvaiheessa toimitaan samassa fiktiivisessä todellisuudessa. Nähdäkseni suunnittelumallia ei kuitenkaan tarvitse hyödyntää siten, että kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen tasoa yritettäisiin väkisin nostaa jokaisella osalla. Opettajan tehtävä on löytää perusteltuja ratkaisuja asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Suunnittelumallin ideana on ohjata pohtimaan mahdollisia vaihtoehtoisia työtapoja ja muita elementtejä, joissa fiktiossa toimimisen ulottuvuus on otettu huomioon.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen päämääränä oli luoda teorian pohjalta mittari fiktiossa toimimisen tason tutkimiseen, testata mittarin toimivuutta, ja raportoida tulokset sekä oppituntien fiktiossa toimimisen tasosta, että mittarin soveltuvuudesta sen tutkimiseen. Tutkimuksen teon aikana huomasin kuitenkin pohtivani paljon sitä, mikä merkitys fiktiossa toimimisella on, ja mitä korkea kuvitellussa todellisuudessa toimimisen taso kertoo draamaoppitunnin laadusta. Näihin kysymyksiin vastaavat sekä teoria, että havainnot.

Esteettisen kahdentumisen ja potentiaalisen tilan käsitteet antavat vahvat perusteet fiktiossa toimimisen merkitykselle, sillä ne selittävät draamaopetuksen tavoitteita ja luovat kontekstin näiden tavoitteiden saavuttamiselle (ks. Heikkinen, 2005b). Toisaalta, havaintojen perusteella voidaan sanoa, että korkea fiktiossa toimimisen taso oli yhteydessä oppilaiden innostuneisuuteen ja sitoutumiseen oppitunnin toimintaan ja tavoitteisiin, mikä vaikuttaisi kertovan korkeasta motivaatiosta. Fiktiossa toimimisen vaikutukset näyttävät siis melko positiivisilta. Nämä havainnot perustuvat tietenkin hyvin pieneen otantaan, ja havaintoihin, jotka on tehty pääosin alkuopetusikäisillä oppilailla, jolloin jatkotutkimus niiden varmistamiseksi olisi todella tärkeää. Tutkimusta varten kehittämäni mittaria voi näkemykseni mukaan hyödyntää vastaavanlaisen tai laajemman aineiston havainnointiin, sekä videohavainnointina että luokkatilassa havainnoimalla.

Fiktiossa toimimisen synnyttämään potentiaaliseen tilaan pääseminen, joka on draamaoppimisen keskiössä, on tavoittelemisen arvoinen päämäärä draamaoppitunnille. Potentiaalisessa tilassa tapahtuva oppiminen ja yhteyksien muodostuminen fiktion ja tosielämän välillä on nähdäkseni yksi tärkeimmistä perusteista sille, miksi draamakasvatuksella tulee olla paikka koulussa, ei vain satunnaisena työtapana, vaan vähintään osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta omine tavoitteineen. Tapaustutkimuksessa mukana olleet draamaopettajat näyttäisivät ymmärtävän fiktiossa toimimisen merkityksen, ja korostavan sitä oppitunneillaan.

Syventyminen draamaoppituntien fiktiossa toimimisen tasoon on muuttanut tapani sekä havainnoida, että suunnitella draamaoppitunteja. Maisteriharjoittelussa draamatunteja suunnitellessani huomasin pohtivani, miten monessa valitsemassani työtavassa fiktiossa toimiminen korostui, millä keinoilla voisin lisätä fiktiossa toimimisen tason työtapoihin, joissa sitä ei yleensä ole, ja millä keinoilla voisin selventää oppilaille fiktion ja todellisuuden rajaa. Muutos omassa ajattelussani on siis selkeä ja konkreettinen, ja tämän tutkimukseen nojaten pystyn perustelemaan valintojani aiempaa monipuolisemmin.

Omassa ajattelussani tapahtuneen muutoksen, tai kehityksen, innoittamana päätin luoda myös joukon apukysymyksiä ja esimerkkejä, joiden avulla työtään tutkiva ja kehittävä draamaopettaja tai luokanopettaja voi jo suunnitteluvaiheessa pohtia draamaoppitunnin fiktiossa toimimisen tasoa. Mielestäni tällainen työkalu on samanaikaisesti sekä opettajan pedagogista ajattelua syventävä, että konkretiaa arjen suunnittelutyöhön tuova ajattelun apuväline, joka ei tarjoa valmiita malleja tai ratkaisuja, vaan hyödyntää opettajan omaa ammattitaitoa ja asiantuntemusta, ja luottaa opettajan kykyyn tehdä perusteltuja pedagogisia ratkaisuja.

On otettava huomioon, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kaikki draamakasvatukseen erikoistuneita, jolloin oppituntien korkean fiktiossa toimimisen tason voidaan olettaa johtuvan näiden opettajien ammattitaidosta sekä motivaatiosta pitää kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen taso korkeana. Draamaan erikoistumaton opettaja ei välttämättä kykenee huomioimaan fiktiossa toimimisen tarjoamia mahdollisuuksia draamatoimintaa suunnitellessaan. Uuden opetussuunnitelman esittämät vaatimukset draaman hyödyntämisestä työtapana useissa oppiaineissa (ks. POPS 2014) uhkaavat jäädä pelkäksi suoritukseksi, mikäli opettajalle on epäselvää se, missä ja miten draamassa oppiminen tapahtuu. Tutkimukseni, sekä luomani suunnittelumallin toivon helpottavan myös draamaan erikoistumattomien opettajien suunnittelutyötä, sekä auttavan heitä näkemään kuvitteellisen todellisuuden oppimisympäristönä, jossa oppilaat voivat kehittyä, rohkaistua ja oppia ymmärtämään maailmaa, toisiaan ja itseään.

8.1 Jatkotutkimuksen aiheita

Draamaoppituntien fiktiossa toimimista olisi kiinnostavaa tutkia useistakin näkökulmista. Esimerkiksi oppituntien fiktiossa toimimisen tasoa suhteessa opettajien laatimiin tuntisuunnitelmiin olisi mielenkiintoista kartoittaa, sillä näin voitaisiin saada tarkempaa tietoa siitä, kuinka paljon opetustilanteessa tehdyt ratkaisut tai muut odottamattomat tekijät vaikuttavat oppitunnin fiktiossa toimimisen tason kokonaismäärään. Myös kuvitteellisessa todellisuudessa toimimisen yhteydet esimerkiksi oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen tai mielikuvituksen hyödyntämiseen muissa oppiaineissa olisivat kiinnostavia tutkimuskohteita. Tätä tutkimusta varten kehittämäni *Fiktiossa toimimisen tason mittaria* olisi hyvin kiinnostavaa testata samanlaisella tai laajemmalla aineistolla, eri ikäisten oppilaiden draamatunneilla, sekä mahdollisesti luokahuoneessa havainnoimalla videoaineiston sijaan, tai pitemmällä aikavälillä. Jatkotutkimuksessa mittaria olisi myös mahdollista kehittää entistä paremmaksi fiktiossa toimimisen tason havainnointi- ja arviointivälineeksi.

Erityisesti minua kiinnostaisi tutkia kehittämäni fiktiossa toimimisen suunnittelumallin käyttöä ja soveltuvuutta draamaoppituntien suunnitteluun, sekä sen avulla suunniteltujen draamaoppituntien fiktiossa toimimisen tasoa. Olisi myös hyvin mielenkiintoista koota kokemuksia suunnittelumallia hyödyntäneiltä opettajilta, ja arvioida sitä, kuinka toimiva malli on apuvälineenä esimerkiksi draamaan erikoistumattomille luokanopettajille. Suunnittelumallin kehittäminen edelleen fiktiossa toimimisen tasoa korostavaksi ja siten draamaopetuksen laatua parantavaksi työkaluksi voisi tarjota helpotusta toteuttaa draamaopetusta opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti. Fiktiossa toimimisen merkityksestä ja mahdollisuuksista tehtävän tutkimuksen toivon lisäävän ymmärrystä draamakasvatuksen ja draamassa oppimisen tärkeästä roolista, ei ainoastaan ammattikasvattajien keskuudessa, vaan myös yhteiskunnallisessa keskustelussa yleisesti.

Lähteet

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: A reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447. doi:10.1080/09518390902736512
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 281–286. doi:10.1207/s15430421tip4304_6
- Aristoteles & Saarikoski, P. (1998). *Runousoppi: Peri poiētikēs*. Helsingissä: Otava.
- Aronson, A. (2005). *Looking into the abyss: essays on scenography*. University of Michigan Press.
- Bailin, S. (1993). Drama as Experience: A Critical View. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 18(2), 95-105. doi:10.2307/1495183
- Bailin, S. (2011). Creativity and Drama Education. In: Schonmann S. (eds) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, 209-213. Sense Publishers
- Balme, C. & Koski, P. (2015). *Johdatus teatteriin*. Helsinki: Like.
- Bergström, M., & Liljamo, R. (1997). *Mustat ja valkeat leikit: Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Bolton, G. & Karppinen, T. (1984). *Luova toiminta kasvatuksessa: Teoriaa draamasta*. Helsinki: Tammi.

- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis* (Repr.). London: Trentham Books.
- Bowell, P., Heap, B. S., Airaksinen, R., Korhonen, P., & Korhonen, P. (2005). *Prosessidraama: Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Raija Airaksinen, Draamatyö.
- Brannen, J. (2004). Working Qualitatively and Quantitatively. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.) (2007). *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage.
- Brecht, B. (1964). The street scene: a basic model for an epic theatre. *Brecht on theatre: The development of an aesthetic*, 121-129.
- Brecht, B. (1991). *Kirjoituksia teatterista*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Burgess, R. & Gaudry, P. (1986). *Time for drama: A handbook for secondary teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315. doi:10.1207/s15327809jls0603_1
- Cranston, J. W. (1995). *Transformations through drama: A teacher's guide to educational drama, grades K-8*. Trinidad (Calif.): Jenfred Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (toim.) *The Sage handbook of qualitative research* (4. painos, s. 1–19). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Erickson, J. (2009). On Mimesis (and Truth) in Performance. *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, 23(2), 21-38.
- Eriksson, S. A. (2007). Distance and Awareness of Fiction—Exploring the Concepts. *NJ*, 31(1), 5-22.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing at close range: making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama Teaching Political Awareness Through Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(1), 101-123.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Esslin, M. (1986). *An anatomy of drama* (Repr.). New York: Hill and Wang.
- Farmer, D. (2012). Learning through drama in the primary years. David Farmer.
- Fein, G. G. & Wiltz, N. W. (1998). Play as Children See It. Teoksessa Fromberg, D. P. & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland.
- Franks, A., & Jones, K. (1999). Lessons from brecht: A brechtian approach to drama, texts and education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181-200. doi:10.1080/1356978990040203
- Gadamer, H. (1979). *Truth and method* (2nd ed.). London: Sheed and Ward.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London; New York: Continuum.

Harris, p. (2006). *Hard Work for the Imagination*. Teoksessa Bornstein, M. H., Clark, C. D., Gaskins, S., Göncü, A., Haight, W., Harris, P. L., . . . Tuermer, U. (2006). *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Heathcote, D. & O'Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. London; New York: Routledge.

Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. (2005). Allvarlig lekfullhet i dramapedagogiska genrer. Teoksessa Østern, A. (2005). *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet: Svenska modersmålslärarföreningens årsskrift 2005*. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* [Jyväskylä]: Minerva.

Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien – kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Tampere: Juvenesprint.

Heinonen, T. (2001). Kohti toiseuden runousoppia – Brecht, gestus ja dekonstruktio. Teoksessa Heinonen, T. & Reitala, H. (2001). *Dramaturgioita: Näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. [Helsinki]: Palmenia-kustannus.

Hickie, R. J. (2009). *Scenography as process in British devised and postdramatic theatre* (Doctoral dissertation, © Rebecca Hickie).

Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. Oxford: Blackwell.

Huizinga, J., & Salomaa, S. (1947). *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkailuksen määrittelemiseen*. Porvoo: WSOY.

Jackson, A. (2011). 38. PARTICIPATORY FORMS OF EDUCATIONAL THEATRE. Teoksessa Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Johnson, J. E. (1998). *Play Development from Ages Four to Eight*. Teoksessa Fromberg, D. P. & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland.

Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H. G. (2006). *Video analysis. Frankfurt aM: Peter Lang*.

Kroon, Fred and Voltolini, Alberto, "Fiction", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = [<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/fiction/>](https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/fiction/). Viitattu 21.5.2017.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.

Manning, M. L. (1998). *Play Development from Ages Eight to Twelve*. Teoksessa Fromberg, D. P. & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland.

McCaslin, N. (1974). *Creative dramatics in the classroom* (Second edition.). New York [N.Y.]: David McKay Company.

McKinney, J. & Butterworth, P. (2009). *The Cambridge introduction to scenography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Milliken, F. J., Bartel, C. A. & Kurtzberg, T. R. (2003). *Diversity and Creativity in Work Groups: A Dynamic Perspective on the Affective and Cognitive Processes That Link Diversity and Performance*. Teoksessa Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (Eds.). (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. Oxford University Press.

Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.

Mäkelä, K. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.

Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Books.

Neelands, J. & Goode, T. (1990). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14* (2nd ed.). Oxon; New York: David Fulton Publishers.

Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.

Nyberg, C. (2015). Fiction in Drama Education Offers Learning Opportunities for All - Philosophical Perspectives in Drama Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS* Volume XIV (eISSN: 2301-2218)

Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101.

O'Leary, M. (2014). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. London: Routledge.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). Perusopetus 2020: Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. [Helsinki]: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.

Owens, A., & Barber, K. (2002). *Draamasuunnistus: Prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.

Paavolainen, P. (1993). Eurooppalaisen teatterin historiaa monimuoto-opetuksena. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (Eds.). (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton Library.

Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Randell, A. & Nielsen, M. (2006). *Children's communication of pretend acts using social cues*. Teoksessa Michael A. Vanchevsky (toim.) 2006. *Frontiers in Cognitive Psychology*. Nova Science Publishers, Inc., 127-143.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632. doi:10.1177/1468794114550439

Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81.

Sawyer, R. K. (2014). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Psychology Press.

Singer, D. G. & Singer, J. L. (1998). *Fantasy and Imagination*. Teoksessa Fromberg, D. P. & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland.

Slade, P. (1995). *Child play: Its importance for human development*. London: Kingsley.

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern University Press.

Suits, B. (1967). Is life a game we are playing? *Ethics*, 77(3), 209-213.

Suits, B. (2014). *The Grasshopper-: Games, Life and Utopia*. Broadview Press.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Toivanen, T. (2002). *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Toivanen, T. (2010). *Kasvuun!: Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro.

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). *Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 2/2012. 192-198.

Toivanena, T., & Pyykkö, A. (2012). Group factors as a part of drama education. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*, 2(2), 150-168.

Toivanen, T. (2015). *Lentoon!: Draama ja teatteri perusopetuksessa* (2. uud. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Turner, V. (1974). Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology. Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies, 60(3).

Van Bakelen, M. 1993. Characteristics and effects of Drama / Theatre as a Means of Communication between Actors and Public. NADIE Journal, 9–14.

Ventola, M. R. (2013). Osallistava teatteri-laadukas aikalaiskonsepti. Teatteri-korkeakoulu <http://hdl.handle.net/10138/42344>

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. doi:10.2753/RPO1061-040505036

Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y., Chung, K. et al. (2007). Using Digital Video in Field Based Research With Children. Teoksessa Hatch, J. A. (2007). *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge.

Wennerstrand, A. L. (1998). The Playful Ways of the Performing Arts. Teoksessa Fromberg, D. P. & Bergen, D. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Garland.

White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends* 55(1), 22-45. The Johns Hopkins University Press. Retrieved August 23, 2017, from Project MUSE database.

Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. Psychology Press.

Åkerström, M., Jacobsson, K. & Wästerfors, D. (2004). Reanalysis of previously collected material. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.) 2007. *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage.

Øksnes, M. (2008). 'We sneak off to play what we want!' - Bakhtin's carnival and children's play. Teoksessa E. Ryall, W. Russell & M. MacLean (toim.), *The philosophy of play* (s. 141–151). Abingdon: Oxon: Routledge.

Österlind, E., Østern, A., & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). Drama and theatre in a nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 42-56. doi:10.1080/13569783.2015.1126174

Østern, A. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (2000). *Draaman tiet - suomalainen näkökulma: Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Østern, A. L., & Heikkinen, H. (2001). The aesthetic doubling. *Nordic Voices in Drama, Theatre, and Education*. Oslo: Idea publications, 110–123.

Østern, A. (2005). Vad är ett fiktionskontrakt? Teoksessa Østern, A. (2005). *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet: Svenska modersmåsläraryrksförningens årsskrift 2005*. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.

Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Sodobna Pedagogika*, 65(1), 46.